# MANUEL
## D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE
DES
## SOURDS-MUETS.
TOME II.

# MANUEL D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE DES SOURDS-MUETS;

PAR M. BÉBIAN,

ANCIEN CENSEUR DES ÉTUDES DE L'INSTITUTION ROYALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS; DIRECTEUR D'UNE INSTITUTION SPÉCIALE DE SOURDS-MUETS.

« On simplifiera la Méthode et on la rendra peut-
« être assez facile pour qu'une mère de famille puisse
« apprendre à son enfant sourd-muet à lire, comme
« elle apprend aux autres à parler. » (DE GERANDO,
*des Signes, et de l'Art de penser,* tome IV, p. 485.)

OUVRAGE ADOPTÉ ET PUBLIÉ PAR LE CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'INSTITUTION ROYALE DES SOURDS-MUETS.

*Accompagné de Planches.*

## TOME II. — EXPLICATIONS.



A PARIS,

CHEZ MÉQUIGNON L'AINÉ, PÈRE,

LIBRAIRE DE LA FACULTÉ DE MÉDECINE, DES HÔPITAUX CIVILS ET MILITAIRES, DE L'INSTITUTION ROYALE DES SOURDS-MUETS, RUE DE L'ÉCOLE DE MÉDECINE, N° 9.

1827.

# MANUEL
# D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE
## DES
# SOURDS-MUETS.

La surdité, qui, dans le premier âge, entraîne toujours le mutisme, ne porte pas atteinte, comme on l'a cru long-temps, au principe des facultés intellectuelles; mais en mettant l'enfant qui en est frappé hors de la sphère de nos relations sociales, elle restreint son entendement aux seules acquisitions de son expérience personnelle, et le prive de ce puissant instrument du langage, auquel l'esprit humain doit en grande partie le développement de ses forces.

Ce n'est pas que le sourd-muet n'ait un langage naturel, au moyen duquel il se fait entendre des personnes qui l'entourent ; mais ce langage, brut comme son esprit, borné comme le cercle des pensées dont il est le tableau, n'est compris que des personnes qui vivent dans sa plus intime fa-

miliarité. Si nous voulons le faire entrer au sein de la société, il faut qu'il reçoive la loi de la majorité, et apprenne la langue de son pays.

Mais comment apprendra-t-il cette langue? le son de notre voix n'a jamais porté à son esprit l'expression de nos pensées; et ses lèvres, sans une instruction toute particulière, ne sauraient articuler des mots qui n'ont jamais frappé son oreille.

Il faut donc suppléer à l'ouïe par la vue, et substituer l'écriture à la parole.

On peut expliquer aussi au sourd-muet le mécanisme de la parole. On peut lui apprendre à articuler les sons, et à lire les mots sur les lèvres dans le jeu des organes de la voix; mais il n'y voit que des figures et des mouvemens correspondant aux signes de notre écriture. La parole n'est pour lui qu'une suite de caractères fugitifs, une mobile écriture des lèvres.

Ainsi, alors même que l'on voudrait en faire la base de l'instruction des sourds-muets, c'est toujours le langage écrit qu'il faudrait leur enseigner. C'est là tout ensemble le moyen et le but de ce genre d'instruction. Pour lire sur les lèvres, il faut qu'ils sachent lire sur le papier. Quand ils sauront exprimer leurs pensées par écrit, ils ne seront plus ni sourds ni muets pour qui sait lire et écrire; et la lecture leur ouvrira tous les trésors des connaissances humaines qui sont renfermées dans les livres.

## *Alphabet Manuel.*

L'écriture est composée de caractères élémentaires qui sont les lettres. Nous commencerons donc par faire connaître les lettres au sourd-muet, et nous exercerons sa main à les tracer.

Il ne les distinguera point par rapport aux sons qu'elles représentent, et dont il ne peut avoir aucune idée ; mais il les distinguera par leurs figures. Au lieu de les lui faire articuler, nous lui apprendrons à les représenter par diverses formes de la main, comme on le voit dans la *Planche I*.

Pour exprimer un mot par l'alphabet manuel, on figure successivement, par des positions convenues des doigts, les lettres qui composent ce mot : on peut reproduire ainsi des phrases entières et tout un discours.

C'est ce qui constitue ce qu'on appelle la *Dactylologie*. Ce n'est qu'une sorte d'écriture en l'air (1), qui, de même que l'écriture ordinaire, ne peut être

(1) Dans plusieurs institutions d'Allemagne on ne fait pas usage d'alphabet manuel; on trace toujours en l'air la forme des lettres, comme si l'on écrivait, et comme font souvent les sourds-muets de nos écoles. Mais les lettres tracées ainsi sont trop fugitives; d'ailleurs elles supposent une grande habitude d'écrire sur le papier, et ne peuvent être, par conséquent, d'aucun usage pour les premières leçons.

employée, et ne peut être comprise que par ceux qui connaissent la langue dont on trace ainsi les mots. Il ne faut donc pas confondre la *Dactylologie* avec le véritable langage des gestes. Celui-ci est indépendant de tout langage articulé ; c'est une pantomime naturelle, une vive imitation des actions et des objets qui font le sujet de l'entretien.

L'alphabet manuel nous épargne la peine d'avoir continuellement recours à la plume ou au crayon, quand nous avons à faire connaître un mot au sourd-muet. Il donne aussi à l'instituteur la facilité de commencer à enseigner la nomenclature à son élève, avant même que celui-ci sache écrire ; car il est bien plus facile de représenter ainsi les lettres avec les doigts, que de les tracer sur le papier.

Deux ou trois leçons suffisent ordinairement au sourd-muet pour apprendre l'alphabet manuel.

*Dessin, premier moyen de communication.*

On ne saurait trop recommander à l'instituteur, dans tout le cours de ses leçons, de s'assurer constamment s'il est bien compris de son élève. Qu'il se tienne toujours en garde contre toute prévention trop favorable. Il est d'autant plus facile de se faire illusion à cet égard, que le sourd-muet contribue lui-même puissamment à vous entretenir dans votre erreur, par l'air d'as-

surance avec lequel il fait signe qu'il comprend, et bien plus encore par la fidélité avec laquelle il reproduit vos signes. Il faut donc sans cesse retourner, en quelque sorte, son esprit dans tous les sens; et vous serez quelquefois étonné de voir qu'il avait répété vos gestes sans y attacher aucune idée précise, ou bien encore en y attachant une idée tout autre que celle que vous aviez voulu lui donner.

C'est surtout dans les premières leçons que l'on doit se faire un devoir de ne marcher qu'avec la plus scrupuleuse circonspection. Il faut d'abord bien déterminer le point commun de départ, et ensuite ne faire jamais un pas sans vous assurer que l'élève a fait avec vous le pas précédent.

Le sourd-muet est affecté comme nous de la présence des objets extérieurs. Les impressions qu'il en reçoit, les idées qu'il s'en forme, sont analogues aux idées que nous nous en formons nous-mêmes. Nous voilà au même point que lui. Pour exprimer ces idées, il a des gestes, et nous des mots. Nous entrons ici sur deux voies différentes; mais nous le ramenons bientôt à nous, en lui faisant connaître et adopter nos mots pour en faire aussi les signes de ses idées.

Les gestes du jeune sourd-muet, qui nous arrive, sont souvent trop vagues, trop informes, trop diffus pour servir d'intermédiaire entre l'idée te le mot. Ce n'est que par l'usage, la comparai-

son et la réflexion que nous en pourrons former un langage régulier, propre à devenir une des bases de notre enseignement. Pour le moment, nous avons besoin de signes plus précis, qui ne laissent aucune incertitude dans l'esprit et ne supposent aucun antécédent. C'est dans le dessin que nous les trouverons.

Mettez sous les yeux de l'élève la *Planche II*. Vous aurez eu soin, préalablement, de réunir sur une table, près de vous, tous les objets qui y sont figurés. Nul doute que l'élève ne reconnaisse, au premier coup d'œil, ces objets dans les figures qui les représentent.

Montrez-lui donc la *figure* 1 de la *Planche II;* elle représente un livre. Par un signe interrogatif de la physionomie, demandez-lui quel est l'objet figuré. Il s'empressera, sans doute, de vous montrer le livre que vous aurez placé près de vous. S'il ne le fait pas, vous apercevrez dans ses yeux un mouvement d'incertitude, signe certain qu'il ne vous a pas compris : il faut donc le ramener, par une autre voie, à la question, et lui expliquer votre pensée.

Promenant vos regards sur les objets que vous avez eu soin de rassembler près de vous, prenez-en un, au hasard, le couteau par exemple. Approchez-le de la première figure. Portez les yeux de l'un à l'autre comme pour les comparer ; puis avec un geste négatif, remettez le couteau sur la table,

pour reprendre ou le compas ou l'encrier. Mais déjà le sourd-muet a entrevu votre intention ; il saisit le livre et vous le présente, tout joyeux. Vous rapprochez le livre de la figure ; votre regard se portant de l'un à l'autre, semble les comparer, et un geste affirmatif fait remarquer à l'élève l'analogie du dessin et de l'objet.

Passez à la *figure* 2. Vous l'aurez à peine indiquée, que l'élève vous présentera le canif. Il en sera de même pour toute cette planche.

Si vous renversez cet exercice, et que vous montriez un des objets qui sont autour de vous, sur-le-champ l'élève portera le doigt sur la figure correspondante.

*Passage du dessin au langage des gestes.*

L'élève a reconnu sans peine dans la planche que nous avons mise sous ses yeux, les objets qui y sont représentés.

Le dessin est donc une sorte de langage naturel, que le sourd-muet entend comme nous. Ce langage est renfermé dans des bornes bien étroites, puisqu'il n'a rapport qu'aux objets visibles, et aux seules formes extérieures. Nous allons passer à un autre moyen de communication plus général, à un langage non moins naturel, et dans lequel le sourd-muet sera notre guide et quelquefois notre maître : je veux parler du langage

des gestes, qui nous servira de moyen de transition au langage écrit.

S'il ne s'agissait que de faire connaître les noms des objets qui frappent nos regards, il ne serait pas impossible de passer immédiatement des figures dessinées aux noms que l'on écrirait au-dessous. Après avoir fait voir à l'élève la *figure* 1, on pourrait lui montrer le mot correspondant, et lui faire entendre que ce mot est pour nous l'équivalent de la figure. Mais quand le mot viendrait à se présenter de nouveau, comment pourriez-vous vous assurer que l'élève n'en a pas oublié la signification, et que ce mot réveille dans son esprit l'idée qu'il est destiné à rappeler? Il faudrait que l'élève pût vous montrer ou l'objet même ou la figure de l'objet; ce qui serait, la plupart du temps, impossible. Enfin, on ne pourrait jamais sortir du cercle des objets visibles.

Le langage des gestes, au contraire, entre les mains d'un maître habile qui en a étudié le génie et les ressources, deviendra aussi clair que rapide et étendu; il suffira à tous les besoins de l'esprit. Il n'est point de voie plus directe et plus sûre, ni de moyen plus puissant pour initier le sourd-muet aux secrets de nos langues. Le langage des gestes peut se plier à toutes les formes de la pensée; il peut en exprimer les nuances les plus délicates et les combinaisons les plus élevées. Mais

ce haut degré de perfection ne peut être que le fruit du temps, et d'une longue pratique constamment éclairée du flambeau de l'analyse et de l'observation.

L'instituteur doit s'imposer la loi de se rendre toujours à lui-même un compte sévère de toutes les idées qu'il veut transmettre à son élève; car c'est surtout ici qu'il est vrai de dire que ce que l'on conçoit bien s'exprime clairement. Il faut qu'il s'attache à dépouiller sa pensée des mots et des tours dont elle s'enveloppe ordinairement, en se formant dans l'esprit; et ce travail n'est pas un des moins difficiles : tant est puissante l'habitude que nous avons généralement de penser avec des mots. L'usage de la parole lie étroitement ensemble l'acte et l'expression de la pensée, qui semblent s'identifier par l'appui mutuel qu'ils se prêtent. La pensée dégagée des mots est plus prompte à se manifester par des signes naturels : l'expression s'échappe alors comme par une sorte d'inspiration, et semble être quelquefois l'effet d'une impulsion instinctive et instantanée, qui laisse à peine le temps de la réflexion.

L'instituteur ne doit pas s'appliquer avec moins de soin à pénétrer jusqu'au fond de la pensée de son élève. En comparant ensuite l'idée avec le signe, il corrigera l'un par l'autre, et enrichira sa nouvelle langue d'une infinie variété d'expressions.

Nos premières leçons ne comportent pas un travail si profond : le langage de l'élève n'est pas encore assez formé pour nous faire lire dans sa pensée ; mais les idées sur lesquelles nous allons fixer son attention, ne laisseront néanmoins aucune incertitude, puisqu'elles vont se former en présence des objets mêmes, ou des figures de ces objets. Il ne s'agira plus que de provoquer le signe. Tel est le sujet de l'exercice que nous allons entamer.

Mettez sous les yeux de votre élève la *Pl. III*; mais ayez soin qu'il n'ait autour de lui aucun des objets qui y sont représentés ; afin qu'il soit dans la nécessité de les désigner par des gestes descriptifs, et non pas simplement en les montrant avec le doigt, comme tout à l'heure.

Portez ses yeux sur la *figure* 1 de cette planche : c'est un sabre qui y est représenté. Faites un signe d'interrogation. Encore tout préoccupé de l'exercice précédent, l'élève regarde autour de lui ; mais il ne trouve pas l'objet qu'il cherche : son embarras est visible. Peut-être, après avoir hésité un moment, aura-t-il recours aux gestes. S'il n'en fait rien, laissez-le chercher quelque temps avant de le tirer de peine. Reportez le doigt sur la même figure et imitez l'action d'un homme qui tire un sabre du fourreau. Cette petite pantomime sera pour lui un trait de lumière, qui va lui révéler son langage et lui faire sentir qu'il

possède, dans ses gestes, un moyen facile et sûr d'exprimer toutes ses idées.

Reprenez cet exercice; indiquez encore la première figure. Il s'empressera de faire le signe qu'il vous a vu exécuter tout à l'heure. Il n'attendra même plus votre interrogation pour représenter, par ses gestes, tous les objets dont vous lui montrerez les figures. Ses signes ne seront pas toujours justes; il suffit qu'ils soient intelligibles. Il ne s'agit pas encore de les redresser, à moins toutefois qu'ils ne soient tout-à-fait inexacts. L'instituteur doit se borner à les examiner attentivement; il aura bientôt besoin de s'en servir pour représenter les mêmes objets, et exprimer les mêmes idées.

Cet exercice se terminera, comme le précédent, par une sorte de contre-épreuve. Le signe sera fait par le maître, et l'élève montrera la figure. On peut étendre cet exercice aux figures de la *Planche II*, après avoir eu la précaution d'écarter les objets qui y sont dessinés, afin de mettre l'élève dans la nécessité de les figurer par la pantomime.

*Passage du langage naturel des gestes, au langage institué de l'écriture.*

L'élève a encore sous ses yeux la *Planche II*, vous lui montrez la *figure* 1, qui représente un

livre ; il en fait le signe. Arrêtez-le et faites-lui remarquer les lettres qui sont au-dessous, et qui en forment le nom. Il les représente successivement par l'alphabet manuel qu'il connaît déjà, et vous les écrivez sur votre planche noire, ou sur votre ardoise. S'il sait déjà passablement écrire, vous figurerez ces lettres avec lui, et c'est lui qui les tracera. Montrez encore la figure, il fera le signe. Reportez le doigt sur le mot qui est au-dessous, et dont vous lui demandez d'un coup d'œil l'explication. S'il ne répond pas, vous affectez de considérer ce mot attentivement ; et vous faites le signe qu'il vient de vous donner lui-même. Portez encore une fois le doigt sur le dessin : l'élève en fait le signe ; reportez-le sur le nom : il n'y a pas de sourd-muet qui, à cette seconde épreuve, ne donne le signe. Montrez-lui alors le mot écrit sur le tableau ; s'il hésite, vous lui ferez remarquer la parfaite conformité de ce mot avec celui qui est au-dessous de la figure. Il fera le signe de celui-ci, et le répétera ensuite sans balancer, quand vous lui montrerez le mot du tableau.

Vous passez aux autres figures, en procédant de la même manière.

L'élève prend toujours beaucoup de plaisir à cet exercice. Déjà il entrevoit que les mots sont destinés à représenter les objets. Il ne vous serait pas difficile de lui faire concevoir que l'écriture

est une sorte de dessin conventionnel, plus facile et plus rapide.

*Lecture par gestes.*

Quand votre élève aura vu de cette manière huit ou dix noms que vous aurez écrits sur le tableau, les uns au-dessus des autres, fermez le livre des planches et montrez-lui le premier de ces mots, afin qu'il vous en donne le signe. S'il le fait, vous passerez au second; s'il se trompe et vous donne le signe d'un des autres mots, vous aurez recours à la figure et au nom qui est au-dessous. Sur-le-champ il se reprendra lui-même. Vous suivrez la même marche pour les noms suivans.

Lorsqu'il aura fait de suite, sans se méprendre, les signes de tous ces mots, vous les lui présenterez dans un ordre renversé, en commençant ou par la fin ou par le milieu, afin de vous convaincre que c'est bien ce mot qui réveille en lui l'idée, et non pas le souvenir de la succession des figures.

Effacez maintenant les noms écrits sur le tableau, et couvrez, avec la main ou avec une bande de papier, ceux qui sont dans la planche : montrez-lui une des figures, ou mieux encore, un des objets représentés, une plume par exemple. Il en fait le signe comme précédemment. Vous paraissez regarder attentivement le signe, et vous écrivez sur

le tableau, *plume*. Découvrant alors le mot qui est sous la figure, vous lui en faites remarquer la conformité avec le mot que vous avez écrit : effacez ce dernier, recouvrez l'autre : remettez votre crayon entre les mains de l'élève, faites-lui le signe de plume et dites-lui d'écrire. Quelquefois il réussit, souvent il hésite, il tâtonne, il se trompe; alors vous découvrez le mot. Il s'étonne de sa méprise, efface le mot mal écrit, le trace de nouveau, quelquefois bien, quelquefois mal. Il vous interroge des yeux, il cherche, efface, écrit; et ce n'est que lorsqu'il s'est donné quelque peine, que vous lui montrez encore le mot de la planche.

Lorsqu'il peut tracer, sans faute, huit ou dix mots, soit successivement, soit dans un ordre renversé, on passe à de nouvelles figures et à de nouveaux mots qui deviennent l'objet d'exercices analogues.

### *Comment on peut apprendre aux sourds-muets à étudier.*

L'instituteur ne peut prolonger sa leçon toute la journée. Si l'élève ne sait pas étudier, que fera-t-il dans l'intervalle d'une leçon à l'autre? Tout ce temps sera perdu pour son instruction.

Nous ne savons bien que ce que nous avons appris nous-mêmes, ou du moins ce que nous nous sommes approprié par l'étude et la réflexion.

Cette considération, si puissante dans les études ordinaires, est bien autrement importante quand il s'agit de sourds-muets, qui sont si reculés quand ils commencent, et ont un si grand intérêt à ne rien négliger de ce qui peut contre-balancer le désavantage de leur position.

Nous croyons donc que l'instituteur ne saurait trop tôt donner à son élève l'habitude de l'étude.

Quand l'enfant aura appris, par le moyen que nous avons indiqué dans le chapitre précédent, une soixantaine de mots, ce qui peut être le travail de trois ou quatre jours au plus, il sera bon de le livrer un peu à ses propres forces et de lui apprendre à étudier, c'est-à-dire à faire seul, sur les autres figures, ce qu'il vient de faire avec le secours et sous les yeux de son maître.

Vous sentez qu'il serait difficile de lui donner cette explication par signes, et impossible par écrit. Mais s'il n'est pas encore assez avancé pour vous comprendre parfaitement, il peut du moins vous imiter. Mettez-vous donc un moment à sa place, et faites-lui signe de vous bien regarder pour répéter après vous et en votre absence ce qu'il vous verra faire.

PREMIER EXERCICE.

Vous placez devant vous la planche que vous voulez lui donner à étudier.

Portez le doigt sur la première figure. Vous affectez de la regarder avec attention, et vous en faites le signe. Reportant ensuite le doigt et les yeux sur le nom qui est au-dessous, vous en figurez les lettres et vous les écrivez sur votre tablette d'ardoise. Vous faites de même pour les autres figures. Après quoi vous faites signe à l'élève de prendre votre place, et il étudiera de cette manière, sous vos yeux, tous les noms de cette planche.

DEUXIÈME EXERCICE.

*Traduction du mot par le geste.*

L'instituteur se met encore à la place de son élève et lui recommande d'être attentif. Il a eu soin de conserver tous les mots qui ont été écrits sur l'ardoise dans l'exercice précédent. Il couvre les figures qui viennent d'être étudiées. Portant alors le doigt sur le premier mot de l'ardoise, il en figure toutes les lettres et en fait le signe. Ensuite il découvre la figure, comme pour s'assurer qu'il ne s'est pas mépris. Il en fait de même pour les noms suivans, après quoi il met l'élève à sa place, pour répéter cet exercice, qu'il continuera sur tous les mots déjà écrits.

### TROISIÈME EXERCICE.

*Traduction du geste par le mot.*

Ce troisième exercice est destiné à apprendre au sourd-muet à donner le nom des objets qu'on lui montre ou dont on lui fait les signes.

C'est encore à l'instituteur de donner l'exemple.

Il faut : 1°. découvrir les figures, mais tenir encore couverts les noms qui sont au-dessous; 2°. faire le signe de chaque figure, et écrire, à mesure, les noms correspondans; 3°. découvrir les noms qui sont sous les figures, pour en faire connaître la conformité avec ceux que l'on a écrits. Enfin, faire entendre à l'élève de répéter ces trois exercices en l'absence de son maître.

---

## N° I.

### DISTINCTION DES ÊTRES ANIMÉS EN DEUX GRANDES CLASSES, LES MÂLES ET LES FEMELLES.

Les divers exercices qui viennent de nous occuper, deviendront en peu de jours familiers au sourd-muet. Il pourra bientôt, seul, et autant par amusement que par étude, parcourir de cette manière et apprendre la nomenclature de tous les objets sensibles, dont vous pourrez mettre les figures sous ses yeux.

Vous aurez soin, dans le cours de vos leçons, de revenir souvent, par le choix des exemples, sur les noms qu'il aura étudiés, afin de les graver profondément dans sa mémoire. Bientôt, avec le goût de l'étude, il sentira le besoin de l'instruction. Il viendra vous demander lui-même les noms de tous les objets qui l'entourent.

Que votre complaisance à lui répondre l'encourage à vous interroger. Son esprit échauffé par le désir, par le besoin de connaître, sera comme un sol bien préparé où il ne faut que jeter la semence de l'instruction pour produire une moisson abondante. A la promenade, au jeu, à table, tout sera objet d'étude et source d'instruction. Chaque instant ajoutera à la somme de ses richesses intellectuelles. Qu'il porte toujours sur lui un crayon et un

petit livre blanc, où il transcrira tous les mots que vous lui apprendrez. Il y enregistrera précieusement toutes les petites acquisitions qu'il fera ainsi, à chaque instant, dans le domaine de l'instruction.

Vous donnerez une attention particulière à l'étude des *Planches IV* et *V*, où sont représentés, en regard, des animaux mâles et femelles et leurs petits au milieu d'eux.

Votre élève voyant d'un côté le mot *bœuf*, de l'autre, *vache*, pour désigner des animaux entre lesquels il n'aperçoit d'abord aucune différence, vous manifestera peut-être quelque étonnement de cette bizarrerie. S'il ne fait pas de lui-même cette observation, il faudra la lui suggérer adroitement.

Il ne vous sera pas difficile de lui faire comprendre que c'est la *vache* qui donne le lait, dont elle nourrit le *veau* qui est auprès d'elle et qu'elle a porté dans son sein. (1)

---

(1) Dans l'institution des Sourds-Muets de Paris, le féminin est désigné par le signe de *faible*, le masculin par le signe de *fort*, sans autre explication. On y fait aussi usage des signes de l'abbé de l'Épée; ce sont ceux de *chapeau* pour le masculin, et de *coeffe* pour le féminin. Ainsi, en dictant *un banc*, *une table*, on ajoutait au signe de *un* celui du *chapeau*, et à *une* le signe de la *coeffe*. Je n'ai pas besoin de dire si de tels signes doivent donner de fausses idées; c'est dans la nature des choses ou dans les besoins de la pensée que nous devons puiser nos moyens d'instruction.

Vous ferez la même observation sur la chèvre et la brebis.

Le sourd-muet ne sera pas embarrassé pour déduire de cette observation le signe propre à caractériser la femelle. Il le tirera soit de l'état de gestation, soit de l'alaitement, probablement même de l'action de traire.

Ainsi, pour désigner la *vache*, il commencera par un signe qui est commun à la *vache* et au *bœuf* (c'est celui de la position de leurs cornes), et il ajoutera le signe de *traire*. Il pourra appliquer par extension le même signe, même aux femelles que l'on n'a pas l'habitude de traire.

Pour les oiseaux, le signe des femelles sera celui de l'œuf, ou de l'incubation. C'est encore l'élève qui vous donnera ces signes, quand vous étudierez la planche des oiseaux domestiques.

Lorsqu'au moyen de ces explications, l'élève aura étudié les noms des animaux mâles et femelles, on range ces mêmes mots sur deux colonnes comme on le voit dans le tableau N° 1. On répétera les deux exercices indiqués plus haut, indépendamment de ceux que nous allons voir.

*Premier exercice.*

Les noms seront également rangés ici sur deux colonnes, mais les mâles ne seront pas en regard de leurs femelles. L'élève doit rétablir le rapport en tirant des lignes des uns aux autres.

*Deuxième exercice.*

On brouille tous les noms et l'élève doit les rétablir sur deux colonnes, les mâles toujours en regard des femelles.

On ne doit pas borner cet exercice aux noms compris dans ce tableau. Il faut l'étendre à presque toute la nomenclature des animaux qu'il connaît.

---

## N° II.

### PREMIÈRE NOTION DU GENRE.

Si l'on a établi dans la grammaire la distinction du genre masculin et du genre féminin, ce n'est pas pour reproduire un tableau plus fidèle de la nature; mais c'est parce que, dans la plupart des langues, les noms féminins affectent d'une modification particulière les adjectifs et les articles qui y sont joints (1). Il est donc indispensable, pour faire donner cette connaissance au sourd-muet, de lui offrir les noms féminins accompagnés d'autres mots modifiés par cette union. Nous choisirons de préférence l'article indéfini *un, une*. Nous ne prenons pas l'article défini *le, la;* d'abord parce que l'idée de spécialité ou de détermination que comporte cet article, n'est pas conforme à l'idée que réveillent dans l'esprit du sourd-muet les figures qu'il a étudiées. En voyant celle du bœuf, par exemple, il ne conçoit pas l'idée de tel ou tel bœuf précédemment connu, ni même de toute l'espèce, mais bien d'un bœuf quelconque. C'est directement cette vue particulière de l'esprit que l'article *un* est destiné à exprimer. De plus, l'article féminin *une*, porte dans l'*e* muet qui le termine le signe propre du féminin, et nous servira de tran-

(1) Dans les langues où l'adjectif est invariable, il n'y a pas, à proprement parler, de genres.

sition pour passer à la terminaison des adjectifs féminins.

Les noms qui composent le tableau précédent se retrouvent encore dans celui-ci ; mais ils sont précédés de *un* ou *une*, ce qui ne manquera pas d'attirer l'attention du sourd-muet.

Nous reviendrons plus tard sur l'article *un*. Pour le moment, il suffit de savoir que le signe de *un* se fait (et je n'aurais pas même besoin de le dire) en levant un doigt (c'est ordinairement le pouce) ; la physionomie reste immobile et marque l'indifférence, afin de ne pas confondre l'article avec le nom de nombre *un*.

Il est important de faire remarquer à l'élève que l'on ajoute à ce mot un *e* muet devant les noms des animaux femelles.

*Premier exercice.*

Les noms des mâles et des femelles sont mêlés à dessein ; l'élève doit les recopier, en y ajoutant l'article.

*Deuxième exercice.*

Dans ce second exercice, l'élève, en recopiant, corrigera les fautes qu'on a glissées dans le genre de l'article.

*Troisième exercice.*

L'instituteur dictera par signes les noms que l'élève connaît déjà, et celui-ci en les écrivant, y joindra l'article qui convient à chacun.

## N° III.

PASSAGE DU GENRE NATUREL AU GENRE CONVENTIONNEL.

La différence du genre, dans les noms qui désignent des êtres mâles et femelles, aura paru fort naturelle au sourd-muet.

Il s'agit de le faire passer maintenant au genre des noms désignant des objets qui ne sont ni mâles ni femelles.

Mettez sous ses yeux le premier exercice du N° III. Nous y avons réuni des noms de choses auxquels l'élève doit joindre l'article. Rien ici ne peut le guider. Son embarras égalera son étonnement.

Peut-être ajoutera-t-il à tous les noms des articles masculins; peut-être aussi donnera-t-il le signe du masculin aux objets qu'il croira être plus particulièrement à l'usage des hommes, et le signe du féminin aux autres.

Vous le corrigerez, tout en applaudissant à ses efforts, ou plutôt vous lui ferez revoir rapidement la nomenclature des planches qu'il a déjà étudiées, en lui faisant remarquer, devant chaque nom, les mots *un* ou *une* écrits en petits caractères.

Il trouvera sans doute fort ridicule de donner à *une table* ou à *une clef* un signe qui semblait destiné aux femelles; à cela vous n'aurez

qu'à lui répondre que tout le monde s'exprime ainsi, et qu'il faut faire de même. Il recopiera alors avec l'article tous les noms qu'il avait étudiés, et il les rangera d'après leur genre, sous deux colonnes, comme on le voit dans le N° III.

Les deux exercices qui suivent, et qu'il sera à propos d'étendre à tous les mots que l'élève aura déjà appris, sont destinés à fixer dans sa mémoire le genre propre à chaque nom. Dans le premier exercice, il sera obligé de joindre l'article aux noms qui sont rassemblés ici sans ordre, et il les rangera, d'après leur genre, sur deux colonnes.

Le second exercice, qui consiste à corriger les fautes glissées dans le genre de l'article, achevera de lui persuader que l'on ne peut pas mettre indifféremment *un* ou *une* devant ces noms, quoiqu'ils ne désignent ni des mâles ni des femelles.

---

## N° IV

FORMATION DU PLURIEL. (*Planche VI.*)

La planche qui est en regard de ce tableau rend assez sensible aux yeux la différence du singulier et du pluriel.

La *figure* 1 représente un rayon de bibliothéque chargé de livres. Si l'on demande au sourd-muet les noms des objets qui sont ici sous ses yeux, il s'empressera sans doute d'écrire le mot *livre* autant de fois qu'il comptera de volumes, comme on le voit dans la figure.

Vous montrez avec un sourire de dédain cette fastidieuse répétition; ensuite vous tirez au-dessous de ces mots autant de petites lignes convergentes qui aboutissent à un même point où vous écrivez le mot *livre* en y ajoutant un *s;* ce que vous montrez d'un air de satisfaction à votre élève, en biffant d'un trait les mots répétés au-dessus. Il n'en faut pas davantage pour lui faire comprendre qu'au lieu de répéter le même mot comme il l'avait fait, il suffit de l'écrire une fois en y ajoutant un *s*.

Vous passez à la *figure* 2; dès que vous y portez le doigt, le sourd-muet fait le signe de plume; vous ajoutez le signe de l'unité.

Vous montrez la *figure* 3; il fait le même signe

de plume; mais en y ajoutant celui de la pluralité.

Le signe de l'unité se fait en levant un doigt. Pour exprimer la pluralité, la main étant préalablement fermée, vous levez successivement le pouce, l'index et les autres doigts, comme si vous comptiez les objets qui sont sous vos yeux : enfin, la main s'ouvre plusieurs fois avec vivacité, pour indiquer la multiplicité. Le plus souvent on se sert de ce dernier signe pour le pluriel.

Vous passez aux autres figures, et votre élève vous dépeint par ses gestes les objets que vous lui montrez, en y ajoutant tour à tour le signe de l'unité, et celui du pluriel.

Vous lui ferez remarquer les noms écrits au-dessous de ces figures, en lui faisant observer que la lettre *s* à la fin de ces mots, correspond toujours au signe de pluralité dans les gestes.

Ce premier exercice terminé, vous couvrez les figures, et à l'inspection des noms seuls, il fait les signes.

Enfin vous transcrivez tous ces noms au hasard; nul doute qu'il ne sache distinguer ceux qui sont au singulier d'avec ceux qui sont au pluriel.

---

## N° V.

### SUITE DE LA FORMATION DU PLURIEL DANS LES NOMS.

Nous n'avons pas mis l'article aux noms qui sont sous les figures de la *Planche VI*, afin de mieux faire sentir à notre élève que ce n'est point l'article, mais la terminaison des mots, qui marque la pluralité.

Dans le tableau N° V, au contraire, l'article précède le nom; d'abord parce que dans le discours le nom en est généralement accompagné, et ensuite parce que nous en aurons besoin pour rendre plus sensible l'invariabilité des mots terminés en *s*.

Le sourd-muet, fidèle à la règle précédente, ne manquerait pas d'ajouter un autre *s* pour former le pluriel de ces noms, et il écrirait des *matelass*, des *riss*, etc.; effacez le second *s*, et montrez-lui les exemples du tableau.

Quelle que soit la terminaison du mot, l'élève est porté à y ajouter un *s* pour signe du pluriel; vous le corrigerez comme vous venez de le faire, ou plutôt la seule inspection du tableau lui fera reconnaître toutes les règles de la formation du pluriel. Il verra de lui-même qu'il ne faut pas écrire des *crois*, des *pieus*, des *chous*, des *chapeaus*, des *chevals*, des *soupirails*, mais bien des

*croix*, des *pieux*, des *choux*, des *chapeaux*, des *soupiraux*. Il n'est pas nécessaire pour le moment d'embarrasser sa mémoire de toutes les exceptions. Vous aurez assez occasion de les lui apprendre dans le cours de vos leçons.

---

## N° VI.

ADJECTIF. (*Planches VII* et *VIII.*)

Nous voyons dans la nature, des corps et des qualités, des substances et des modifications de substance. Le discours, où doivent se réfléchir les impressions que nous recevons de tout ce qui nous entoure, doit donc avoir des noms pour les substances et des noms pour les modifications.

Les premiers sont les noms substantifs; les autres sont : 1°. les adjectifs ou noms de modifications; 2°. les verbes qui expriment aussi des modifications mais avec quelque circonstance de temps. Tels sont les élémens constitutifs de toute langue, même de la plus bornée.

Le sourd-muet qui sait exprimer par ses gestes ses pensées et ses affections, sait donc distinguer la substance de ses modifications; il doit donc avoir des signes pour les unes et pour les autres. Mais supposons un instant qu'il n'ait pas encore fait de lui-même cette distinction, et voyons comment nous pourrons parvenir à la lui faire sentir. Nous lui ferons entrevoir tout à la fois la nature et l'usage des adjectifs.

L'adjectif, joint immédiatement à un substantif, sert à le spécifier ou le déterminer. L'adjectif, dans son emploi le plus ordinaire, est une sorte de

nom spécifique qui fait distinguer, par sa qualité, un objet au milieu des objets du même genre.

L'adjectif est aussi quelquefois simple qualificatif, comme quand on dit *la verte prairie, la nuit obscure, le brillant soleil;* mais on ne l'emploie guère ainsi que dans le style élevé et dans la poésie : l'adjectif sert plus alors à l'ornement qu'à l'expression de la pensée; c'est une sorte de luxe qui serait répréhensible dans le style simple dont nous devons d'abord uniquement nous occuper.

Voilà pourquoi nous ne considérons ici l'adjectif que sous le premier rapport, c'est-à-dire comme déterminatif.

Mettez près de vous plusieurs livres ou plusieurs jetons de diverses couleurs. Si vous faites signe à l'élève de vous donner tel ou tel de ces livres ou de ces jetons que vous indiquerez en le touchant du doigt, il vous comprendra sans peine.

Mais si vous mettez les mêmes objets à quelques pas, vous ne pouvez plus indiquer avec précision celui que vous demandez à votre élève. Alors il hésite; son regard vous interroge; il prend un jeton, vous le montre; vous lui faites signe que ce n'est pas celui-là, il le remet, en prend un second; vous secouez encore la tête. Il en prend un troisième, puis un quatrième. Quand vous avez mis le comble à son embarras, vous l'arrêtez et vous lui re-

commandez de vous regarder attentivement. Vous lui faites encore signe de vous apporter un de ces jetons, et vous ne l'indiquez plus seulement avec le doigt, mais en même temps par sa qualité la plus apparente, par sa couleur, en lui montrant une partie de votre vêtement, ou quelque autre objet de la même couleur.

Il vous comprendra sur-le-champ, et vous portera, plein de joie, le jeton que vous lui demandez. Faites-lui prendre de la même manière un second et un troisième jeton. Mettez-le alors à votre place, et qu'il vous indique à son tour les jetons qu'il désire.

Cet exercice, qui sera pour lui un jeu, lui fera comprendre que les signes de *rouge, bleu, jaune,* etc., enfin tous les adjectifs, servent à déterminer un objet que l'on veut distinguer au milieu des objets de la même espèce.

Mettez sous ses yeux la *Planche VII.* Il est encore tout plein de l'exercice qui l'a occupé tout à l'heure.

Si vous lui montrez la *figure* 1, il s'empressera de vous faire le signe générique de livre, et ajoutera celui de la couleur bleue. Vous lui ferez remarquer que ces deux signes ont été traduits par deux mots, *livre bleu,* dont il connaît déjà le premier et dont le second n'est pas plus difficile à entendre, puisque c'est lui-même qui en a donné le signe.

Elle est donc tout-à-fait chimérique cette difficulté réputée si grande, de faire entendre au sourd-muet que deux mots peuvent être employés pour désigner un seul objet. Il a fait deux signes dans son langage; doit-il s'étonner qu'on les traduise par deux mots? S'il pouvait avoir le plus léger doute sur la signification du mot *bleu*, un coup d'œil sur la *Planche VII* ferait cesser son incertitude.

En quelques minutes le sourd-muet a donc franchi cet intervalle prétendu prodigieux qui se trouve entre le sujet et sa qualité, et dont on avait fait une des plus grandes difficultés de l'enseignement.

Cette planche donnera matière à des exercices analogues à ceux que nous avons exposés dans les chapitres précédens.

1°. A mesure que l'instituteur indiquera une figure, l'élève en fera le signe, qui sera toujours double, comme on l'a vu : *livre rouge*, *habit rouge*, etc.

2°. L'instituteur cachant les figures et montrant les noms, l'élève en fera les signes.

3°. L'instituteur donnera le signe, et l'élève montrera la figure et en écrira le nom.

Il ne sera pas plus difficile de faire connaître au sourd-muet les adjectifs *noir*, *blanc*, *gris*, *brun*, etc., en lui mettant sous les yeux ces couleurs, et en joignant ces mots aux noms de quel-

ques objets présens, comme *chien noir, chapeau noir, chapeau gris*.

Si aux mots *chien, habit,* vous en substituez d'autres que l'élève connaisse, il comprendra fort bien que les adjectifs qui suivent se rapportent à ces mots, ou plutôt aux objets qu'ils rappellent: *mouchoir noir, habit gris*.

Si vous lui donnez le nom d'un objet, il pourra le caractériser par sa couleur. Réciproquement, si vous écrivez un des adjectifs *rouge, jaune,* etc., il y joindra un nom auquel cet adjectif peut convenir. Tel est le sujet des deux exercices qui suivront cette leçon.

Nous avons commencé l'étude des adjectifs par les couleurs, parce que cette sorte de modification est extérieure, et qu'il nous est possible de l'abstraire, en quelque sorte, et de l'ôter du sujet pour la présenter séparée sur le papier, comme elle est dans le langage (Voyez *Pl. VII*). Nous ne trouverons pas d'obstacle à passer aux autres qualités sensibles. On aura l'attention de présenter toujours à l'élève plusieurs objets affectés de la même qualité que l'on veut lui faire connaître, afin qu'en les comparant il aperçoive la modification qui leur est commune. Par ce moyen vous ne pouvez manquer d'être compris. D'ailleurs, le choix du signe par lequel l'élève exprimera cette nouvelle idée ne vous laissera pas d'incertitude.

On aura soin de représenter en regard les qua-

lités relatives (1) avec leurs opposés; comme : *un livre grand, un livre petit; un homme grand, un homme petit; une rue large, une rue étroite, etc.* On trouve dans ce procédé le double avantage de donner des idées plus précises, et de faire connaître deux mots à la fois.

*Exercices.*

Nous avons déjà indiqué les deux exercices de cette leçon : 1°. On presentera un objet à l'élève, il y mettra la qualité qui s'y rapporte; 2°. On donnera un adjectif, et l'élève écrira à côté le nom d'un objet auquel cet adjectif puisse convenir.

Comme notre sourd-muet n'a pas encore vu la terminaison propre aux adjectifs féminins, on aura grand soin de ne lui offrir d'abord que des exemples masculins; ou si l'on veut y entremêler des exemples féminins, que ce soit toujours avec des adjectifs invariables, c'est-à-dire dont le masculin est aussi terminé en *e* (muet).

---

(1) J'entends par qualités relatives, celles dont la perception suppose une comparaison. Un homme n'est petit que par comparaison avec les autres hommes; mais un objet est pour nous rouge ou bleu selon la manière dont il affecte nos yeux, indépendamment de toute comparaison.

## N^os VII et VIII.

### FORMATION DU FÉMININ DANS LES ADJECTIFS.

Nous avons mis ici en regard des noms masculins et des noms féminins suivis, chacun, d'un adjectif.

Faites d'abord observer à l'élève que la première colonne ne renferme que des noms masculins, et l'autre, que des noms féminins. Vous portez ensuite son attention sur l'*e* muet que nous ajoutons aux adjectifs de la seconde colonne, comme nous l'avons déjà fait au mot *un* devant un nom féminin.

Vous l'exercerez ensuite à faire lui-même cette addition, et vous passez à la seconde partie du tableau.

Ici, les adjectifs, même au masculin, sont terminés par un *e* sans accent ; l'élève, conformément à la règle précédente, y ajoutera encore un *e*. Il suffit que vous le corrigiez une fois en lui faisant observer que l'*e* final, sans accent, ne peut être suivi d'un autre *e*.

Passant au tableau suivant, vous lui faites connaître, de la même manière, que lorsque l'adjectif est terminé au masculin par les lettres *el*, *ien*, *on*, l'on double la consonne finale. Cette règle et toutes celles qui ont rapport à la formation du

féminin dans les adjectifs, sont rendues sensibles dans le tableau qui est maintenant sous nos yeux.

Les exceptions doivent être renvoyées à une époque plus éloignée.

---

## N° IX.

### FORMATION DU PLURIEL DANS LES ADJECTIFS.

La formation du pluriel dans les adjectifs est soumise aux mêmes règles que dans les noms. (Voy. N° IV.)

Vous remarquerez seulement que les adjectifs, *mou, fou, bleu,* prennent un *s* au pluriel.

Vous ferez observer à l'élève (s'il ne fait lui-même cette remarque), que, conformément à la règle générale, le pluriel de l'adjectif féminin se forme toujours du singulier féminin, en y ajoutant un *s*.

Les deux exercices qui suivront ce Tableau seront analogues à ceux des N$^{os}$ IV et V.

---

## N° X.

CE, CET, CETTE, CES.

L'on n'entrevoit pas d'abord quelle règle nous guide dans le choix des matières qui font l'objet de ces premières leçons, et nous semblons marcher au hasard.

Voulant amener le plus promptement possible le sourd-muet à former de petites phrases, nous en rassemblons les élémens les plus essentiels, sans trop nous inquiéter s'il nous est possible de les enchaîner dans un ordre rigoureux. Il nous suffit, pour le moment, de ne présenter jamais qu'une difficulté à la fois, et que cette difficulté ne soit jamais au-dessus du développement actuel de l'intelligence du sourd-muet.

Nous ne pouvons nous occuper en ce moment de l'article *le, la, les,* dont l'emploi offre des nuances trop délicates. Nous y suppléerons, pour quelques jours encore, par l'article ou adjectif démonstratif *ce, cet, ces,* qui fait le sujet du Tableau qui nous occupe.

Le signe de l'index, par lequel nous montrons l'objet sur lequel nous voulons appeler l'attention, explique assez clairement ce mot. Il suffira de faire remarquer au sourd-muet que devant

*a*, *e*, *i*, *o*, *u*, il faut mettre *cet* au lieu de *ce*. De *cet* on forme le féminin *cette*. Il verra par les derniers exemples que le pluriel *ces* est des deux genres.

---

## N° XI.

### NOMS DE NOMBRE.

Ce n'est pas pour nous conformer à la classification ordinaire des grammaires que nous plaçons ici les noms de nombre. Comme nous voulons arriver promptement au verbe, afin de pouvoir composer de petites phrases, nous avons besoin de quelques notions sur les divisions du temps; ce qui exige la connaissance des noms de nombre.

Les noms de nombre ne peuvent être d'abord compris par le sourd-muet, qu'autant qu'on les joint aux objets dont ils marquent la quantité. On se représente fort bien à l'esprit *deux livres*, *trois hommes*, *quatre arbres*, etc.; mais il n'est pas aussi facile de se figurer abstractivement ces mêmes nombres 2, 3, 4, indépendamment de tout objet; car il n'y a rien dans la nature qu'on puisse désigner par ces mots, *un*, *deux*, *trois*, etc.

C'est après avoir appris au sourd-muet à compter sur ses doigts les objets sensibles qui lui seront présentés, qu'on pourra le conduire à la connaissance des noms de nombre abstraits. Tel est le sujet de la *Planche IX*.

Nous offrons pour chaque nombre trois exemples, afin que l'élève ne s'imagine pas que les mots *deux*, *trois*, etc., ne s'appliquent qu'à une

seule espèce d'objets, et ensuite parce qu'il lui sera plus facile, en prenant ce qu'il y a de plus commun dans les trois exemples, d'en déduire les noms de nombre, comme nous avons essayé de le rendre sensible dans la quatrième colonne de cette planche.

On peut avec avantage substituer aux figures de cette planche des objets réels, comme *des jetons, des livres, des plumes*, etc., et on poussera cet exercice aussi loin que pourra le permettre l'attention de l'élève, que l'on doit avoir soin de ne jamais fatiguer.

Quoique toute la numération soit mise à la portée des esprits les moins pénétrans, l'instituteur peut se contenter de l'étude de cette planche, et passer légèrement sur les trois numéros suivans, où nous traitons de la *Numération*, des *Noms de nombre fractionnaires* et des *Noms de nombre ordinaux*.

Nous pouvons discerner d'un coup d'œil trois objets unis : que trois arbres, trois hommes se présentent à nos yeux, un seul regard suffit pour les embrasser ; mais passé ce nombre, on est obligé de compter ; il faut alors deux regards, deux opérations, et quoique l'intervalle qui sépare ces opérations soit presque imperceptible, la perception du nombre n'est pas instantanée et se fait au moins en deux temps.

Cependant, si les objets sont groupés de ma-

nière que la série de trois reste distincte, elle deviendra une sorte d'unité, et le coup d'œil aura plus d'étendue.

Le nombre cinq, ainsi disposé, sera saisi d'autant plus facilement que nous le retrouvons à chaque instant dans les doigts de la main, type habituel de nos calculs.

D'après cette observation, si nous formons des séries de groupes de cinq unités (*Pl. X*), nous pourrons embrasser, presque d'un seul regard, des nombres considérables dont nous aurons en même temps l'idée la plus complète et la plus précise; ce qui est pour le sourd-muet d'autant plus important, qu'il n'a pas, comme nous, la ressource des noms à l'aide desquels nous fixons l'idée des nombres ou du moins nous y suppléons.

Dans la leçon précédente, notre élève a passé, des nombres concrets, aux nombres abstraits, qu'il a appris à représenter ou par des mots ou par des chiffres.

Nous allons maintenant achever de lui faire connaître le système de la numération.

On peut, avons-nous dit, embrasser facilement d'un coup d'œil cinq objets réunis. Si à côté d'un groupe de cinq unités, mais à un léger intervalle, vous ajoutez encore un, deux, trois ou quatre autres unités, l'élève n'aura pas de peine à embrasser ces deux groupes inégaux.

Si vous formez deux groupes de cinq chacun,

leur parfaite similitude les fera saisir d'un seul regard, sans qu'on ait même besoin de les compter; d'autant mieux que ces deux groupes ainsi disposés rappellent nos dix doigts, auxquels nous rapportons naturellement toute la numération.

Nous renfermons ces deux groupes entre quatre lignes, au-dessous de ce petit cadre, nous en plaçons deux autres semblables, renfermant également dix unités pareillement disposées. Au-dessous de celles-ci, nous mettons successivement trois, quatre, cinq, six, sept, huit, et neuf cadres de dizaines semblables. Nous avons soin de les disposer entre eux exactement comme nous avons fait pour les simples unités, afin que nous puissions les embrasser aussi d'un coup d'œil et sans confusion.

Revenant au premier cadre et descendant à tous les autres, nous les faisons compter comme de simples unités, et nous les marquons de même des chiffres 1, 2, 3, 4, etc., qui indiquent pour le moment autant de dizaines et que nous reculons un peu à gauche.

Passez à la seconde colonne : nous y trouvons une dizaine, que nous marquons d'abord du chiffre 1; au-dessous, nous voyons encore un cadre de dizaine, et une unité. Pour le cadre, nous devons mettre le chiffre 1; pour l'unité qui est à côté, nous mettrons également un second chiffre 1.

Plus bas, nous voyons une dizaine avec deux,

trois unités. Nous comptons celles-ci sur nos doigts, et nous écrivons successivement, toujours 1 pour la dizaine et ensuite à côté, 2, 3, 4 pour les unités. Remettez le crayon à votre élève, il va continuer sans plus d'explication. Arrivé à 20, il marquera 2 pour les deux carrés de dizaine, et écrira ensuite, 21, 22, 23, 24, etc.

Mais jusqu'ici les nombres 10, 20, 30, n'ont été marqués que par les chiffres 1, 2, 3, comme les unités, dont il faut les distinguer avec soin.

Tracez donc sur votre planche noire quelques cadres de dizaine, trois, par exemple, mettez plus bas un même nombre d'unités, et encore un peu plus bas écrivez le chiffre 3. Demandez à votre élève à quoi répond ce chiffre; aux trois dizaines ou aux trois unités? C'est assez pour lui faire sentir la nécessité de donner un signe caractéristique aux dizaines, à celles du moins qui ne sont pas suivies d'unités; car dans ce dernier cas, leur position au second rang à gauche, indique suffisamment leur valeur.

Ramenez l'attention de votre élève sur le nombre 23. Demandez à l'élève à quoi correspond le 2; il vous montrera les deux cadres de dizaine; le 3? les trois unités.

Passez de là au nombre 33, il vous fera signe que le premier 3 indique les trois dizaines, et le second les trois unités.

Revenez aux nombres 10, 20, 30, vous lui

faites remarquer que ces cadres de dizaine ne sont suivis de rien, et vous caractérisez l'absence d'unités par o.

Enfin, pour ne lui laisser aucun doute sur la valeur du zéro, vous en écrivez un ou plusieurs sur votre planche noire; vous lui demandez de vous indiquer quel nombre vous avez écrit; et s'il hésite ou se trompe, vous lui ferez signe que ces chiffres ne représentent aucun nombre.

Il vous reste une dernière épreuve pour vous assurer s'il vous a parfaitement compris.

Mettez entre ses mains une certaine quantité de jetons. Écrivez un nombre sur la planche, par exemple 15. Il faut qu'il puisse compter et vous présenter un nombre pareil de jetons. S'il se trompe, ramenez-le au tableau, faites-lui compter sur ses doigts les dix points que renferme le cadre de dizaine, puis les cinq unités; après quoi, faites-lui faire la même opération sur les jetons. Pour prévenir toute confusion, il faut avoir soin de lui faire disposer les jetons sur la table, comme le sont dans le tableau les points qui composent les dizaines ou indiquent les unités.

Vous ne mettez fin à cet exercice, que lorsque l'élève pourra reproduire sur-le-champ, avec les jetons, quelque nombre que vous lui demandiez.

Vous pourrez le conduire, de cette manière, jusqu'aux nombres les plus élevés. Mais il faut craindre de fatiguer sans nécessité son attention et

sa mémoire. Vous aurez assez souvent occasion de revenir sur la numération dans le cours de vos leçons. Pour le moment, il suffit qu'il sache compter jusqu'à cent, à moins qu'il ne manifeste lui-même le désir d'aller plus loin.

Quels sont maintenant les signes de la numération dans le langage des sourds-muets. Le premier moyen naturel serait de représenter chaque unité par un doigt, ainsi le pouce élevé signifierait 1, le pouce et l'index 2, et ainsi de suite. On ouvrirait les deux mains autant de fois qu'il y aurait de dizaines à exprimer; ensuite on ajouterait les unités. Mais vous sentez combien ce procédé serait long quand il s'agirait d'un nombre élevé, et quelle attention il exigerait de part et d'autre.

L'on peut donc se contenter de tracer les chiffres en l'air.

Il est un autre moyen usité dans la plupart des institutions de France.

On désigne les premiers nombres jusqu'à 10, en levant autant de doigts que l'on veut désigner d'objets.

Depuis 10 jusqu'à 20 exclusivement, on exprime la dizaine en ouvrant les deux mains, puis on ajoute les unités.

Depuis 20 jusqu'à 100, on exprime le nombre des dizaines comme si c'étaient des unités, et on les caractérise par l'addition d'un zéro, qui se fait

comme l'o de l'alphabet manuel, après quoi on ajoute les unités.

Cent et mille sont désignés comme dans les chiffres romains, par C et M. Ainsi pour exprimer le nombre 2453, les signes du sourd-muet seraient :

2. (deux doigts levés.)
M. (comme dans l'alphabet manuel.)
4. (quatre doigts levés.)
C. (comme dans l'alphabet manuel.)
5. (cinq doigts levés.)
o. (comme la lettre o de l'aphabet manuel.)
3. (trois doigts levés.)

---

## N° XII.

### NOMBRES FRACTIONNAIRES.

Nous ne parlons ici des nombres fractionnaires que pour ne pas séparer les diverses espèces de noms de nombre, laissant à la sagacité de l'instituteur à choisir l'occasion la plus convenable pour le développement de cette leçon, qui n'est pas d'ailleurs hors de la portée des plus jeunes élèves.

Prenez une pomme ; coupez-la en deux parties égales. Vous en montrez les deux morceaux à votre élève, vous les comptez sur vos doigts, et vous écrivez 2.

Réunissez les deux morceaux; approchez la pomme ainsi coupée du chiffre 2, faites remarquer à l'élève la ligne qui sépare les deux morceaux, et tracez au-dessus du 2 une petite ligne. Que celle-ci soit aux yeux du sourd-muet la représentation de celle qui partage la pomme en deux.

Prenez maintenant un des deux morceaux; faites-lui bien observer que vous n'en prenez qu'un ; rapprochez ce morceau de $\bar{2}$ ; faites encore le signe de 1, en lui faisant remarquer que vous n'avez pris qu'un seul des deux morceaux, et écrivez le chiffre 1 au-dessus du $\bar{2}$, de la manière suivante $\frac{1}{2}$. Dessinez une demi-pomme sur votre

tableau, et écrivez à côté $\frac{1}{2}$ pomme, ou bien montrez à l'élève la *figure* 2, *Pl. XI.*

Prenez une autre pomme; partagez-la en trois parties égales, faites-en compter les morceaux à votre élève, après quoi vous écrirez le chiffre 3, surmonté d'une petite ligne qui indique la division de l'objet en trois parties. Prenant un seul morceau, vous ferez le signe de 1, et vous écrirez ce chiffre au-dessus de 3 de la manière suivante $\frac{1}{3}$. Réunissant les trois morceaux, et les comptant de nouveau, vous écrirez $\frac{3}{3}$ *pomme* = 1 *pomme*.

Vous séparez maintenant deux morceaux, vous les faites compter à l'élève; il fait le signe de 2; et vous écrivez ce chiffre au-dessus de $\overline{3}$ : $\frac{2}{3}$.

Reprenant les deux moitiés, vous les comptez, vous les réunissez, et vous écrivez : $\frac{2}{2}$ *pomme* = 1 *pomme*. Par le même procédé, vous lui donnerez l'idée de $\frac{1}{4}$, de $\frac{1}{5}$. Ensuite vous lui apprendrez à traduire les chiffres par des mots : $\frac{1}{2}$, *une moitié*; $\frac{1}{3}$, *un tiers*; $\frac{2}{3}$, *deux tiers*; $\frac{1}{4}$, *un quart*; $\frac{2}{4}$, *deux quarts*; $\frac{3}{4}$, *trois quarts*.

Vous ferez des exercices analogues sur des objets de diverses formes. Les figures de la seconde colonne vous serviront à faire sentir à l'élève que c'est le nombre des parties égales, et non pas le mode de division qui détermine le nom de la fraction.

## N° XIII.

### NOMS DE NOMBRE ORDINAUX.

Les noms de nombre ordinaux sont de véritables adjectifs. Nous pouvons donc faire, à leur égard, l'application du procédé qui nous a conduit à la connaissance de l'adjectif. Placez à quelques pas de vous des livres ou des jetons rangés sur une seule ligne.

Vous en indiquez vaguement un que vous demandez à l'élève. Il hésite. Il faut donc déterminer celui que vous voulez; ce que vous faites, non plus par sa couleur, comme dans la leçon du N° VI, mais par le rang qu'il occupe.

Quand vous serez convaincu que l'élève vous a compris, vous lui ferez prendre votre place, et il vous demandera à son tour les livres qu'il voudra, et qu'il devra désigner par leur rang, c'est-à-dire par le nombre ordinal. Le signe de ce nombre se compose du signe du nombre cardinal correspondant, ensuite du mouvement de la main que l'on porte de droite à gauche, comme si l'on parcourait la ligne des objets entre lesquels se trouve celui qu'on veut désigner. Ainsi, pour exprimer quatrième, on lève quatre doigts en portant la main de droite à gauche.

Enfin, pour bien faire sentir la différence du nombre, vous écrirez en regard sur le tableau :

Premier livre. . . . . *un livre.*
Deuxième livre. . . . *deux livres.*
Troisième livre. . . . *trois livres*, etc.

Vous lui faites remarquer que *troisième livre* n'indiquant qu'un seul livre, vous avez dû mettre ces mots au singulier.

---

# N° XIV.

CONJONCTION *et*.

Votre élève, tout fier de la connaissance qu'il vient d'acquérir des noms de nombre, cherchera partout à en faire l'application.

Si vous lui présentez plusieurs objets différens, comme par exemple *une montre, un canif, un livre, un porte-crayon;* après les avoir comptés attentivement, il ne manquera pas d'écrire : *quatre, montre, livre, porte-crayon, plume;* car il ne sait pas encore que l'on ne doit désigner sous un même nom de nombre que des objets de même espèce. C'est ce qu'il s'agit de lui apprendre.

Vous écrirez *un livre, un livre, un livre.* Vous lui faites observer que le même mot est ici répété.

Tirant de ces mots autant de lignes qui viennent aboutir à un point commun, l'élève écrira sous le point de réunion : *trois livres.*

Si, au lieu des trois mots *livre, livre, livre,* vous écrivez les noms de trois objets de différentes espèces; par exemple : un *livre,* une *montre,* une *plume;* l'élève ne manquera pas de réunir ces trois mots par des lignes comme vous venez de le faire dans l'exemple précédent, et il écrira au-dessous : *trois livre, montre, plume.*

Vous lui ferez remarquer que dans le premier exemple c'était le même mot *livre* qui était répété, et qu'ici ce sont trois noms différens; vous bifferez ce qu'il vient d'écrire, et vous écrirez de nouveau, *un livre, une montre, une plume.*

Encore deux ou trois exemples, et il n'y a plus de danger qu'il se trompe jamais.

L'on ne peut rassembler sous un même nom de nombre des objets différens; mais l'on en marque la réunion, en mettant devant le dernier nom la conjonction *et.*

Quoique nous soyons loin encore d'entamer le chapitre des conjonctions, nous pouvons dès à présent faire connaître celle-ci à notre élève. Elle revient fréquemment dans le discours, et nous aurons souvent occasion de l'employer avant de traiter spécialement des conjonctions. Cependant nous ne la considérons ici, comme on le présume bien, que comme lien des noms avec les noms.

Un nom seul ne doit ni ne peut être précédé d'une conjonction. Exemple : *un livre.* Mais du moment qu'il y a plus d'un objet, on fait usage de la conjonction *et.* Voici comme vous pouvez faire entendre cette règle à votre élève.

Vous mettez sur la table deux objets différens; par exemple, *un livre* et *une montre.*

Après avoir écrit ces deux mots, vous faites observer à l'élève qu'il n'y a plus d'autre objet

dans le groupe, ce que vous marquez par un petit trait que vous mettez après le dernier mot.

Vous faites un autre groupe de nouveaux objets, comme un canif, une plume, un mouchoir, et vous écrivez ces noms. Vous lui faites encore remarquer que vous avez écrit tous les objets du groupe, et vous terminez l'énumération par un trait, que vous montrez ensuite avec un souris de dédain, de même que celui du premier groupe. Vous écrivez au-dessous *un livre, une montre*, laissant un intervalle après le mot livre. Tirant alors une ligne du trait final à cet intervalle, vous y écrivez le mot *et*, qui, placé avant le dernier mot, tient lieu du trait que vous aviez mis après ce même mot pour marquer la fin de l'énumération.

---

## N° XV.

### APPLICATION DES NOMS DE NOMBRE A LA DIVISION DU TEMPS.

La connaissance de la montre et de son usage, sera pour le sourd-muet une des plus intéressantes applications que vous puissiez faire des noms de nombre qu'il vient d'étudier.

Il vous sera facile de lui faire connaître le mot *minute*, par le mouvement de la grande aiguille dans une des petites divisions du cadran. Vous faites remarquer le point de départ. L'élève suit de l'œil l'aiguille, et aussitôt qu'elle est arrivée au point suivant, vous écrivez *une minute*. Vous continuez à observer avec lui la marche de cette aiguille, et à mesure qu'elle passe d'un point à un autre, vous écrivez *une minute*.

Remettez le crayon à votre élève et il continuera comme vous avez commencé.

Vous pouvez l'aider à compter la somme des minutes qui font le tour du cadran, et écrire ensuite : *soixante minutes* = une heure.

Si, contre toute apparence, votre élève n'est pas de force à compter jusqu'à soixante, vous pouvez également lui faire connaître la valeur du mot *heure*, en représentant, avec le doigt, le mouvement lent et successif de l'aiguille des minutes

partant de douze heures et revenant au même point.

Pour mieux lui donner l'idée de la durée d'une heure, faites-lui remarquer l'endroit où se trouvent sur votre montre l'une et l'autre aiguille, et au bout d'une heure, vous lui montrez le chemin qu'elles ont parcouru l'une et l'autre. Il se formera ainsi un idée encore plus précise de l'heure, par la durée et la succession des instans, que par le seul mouvement de la montre.

Vous lui ferez observer que le mouvement de la petite aiguille, d'un chiffre à l'autre, correspond exactement au mouvement de la grande autour du cadran.

Vous n'aurez pas de peine à lui apprendre qu'*un jour* a *vingt-quatre heures*, que *sept jours* font *une semaine*, et *trente jours* un *mois*; vous pourrez même, en montrant un almanach, lui faire entendre que chaque colonne marque un mois, et chaque ligne un jour; enfin que *douze mois* font *une année*, et que dans *une année* il y a un *hiver* et *un été*. C'est de cette dernière observation que les sourds-muets tirent le signe de l'*année* avant leur instruction.

Vous sentez bien que le mot d'*année* ne lui donnera pas encore l'idée de la révolution de la terre autour du soleil; ce sera seulement pour lui l'équivalent d'*un été* et d'*un hiver*, ou bien de

de douze mois; comme le mot *toise*, par exemple, serait l'équivalent de *six pieds*.

Il connaît déjà les noms de nombre ordinaux, il ne vous sera pas difficile de lui faire comprendre le tableau des jours de la semaine (N° XVI), qui doit le conduire à la connaissance des mots *hier*, *demain*, etc.

---

## N° XVI.

POUR AMENER LE SOURD-MUET A LA CONNAISSANCE DES MOTS D'*aujourd'hui, hier, demain*, ETC.

L'INSTITUTEUR n'aura pas attendu jusqu'à ce moment pour faire connaître à son élève les jours de la semaine, soit en les lui faisant apprendre de mémoire dans leur ordre de succession, soit en lui faisant écrire tous les matins sur son cahier le nom du jour, comme : *aujourd'hui lundi*, *aujourd'hui mardi*, etc.

L'ordre successif des jours étant connu, pourra mener à la connaissance des mots *hier* et *demain*, comme on le voit dans le N° XVI. Un moyen plus sûr encore, et qui se sera offert mille fois à vous, c'est de joindre à ces mots quelques circonstances connues de l'élève ou propres à l'intéresser; car invité par vous-même dès le commencement de son instruction à vous interroger, il n'aura pas attendu que vous soyez arrivé à la conjugaison pour vous demander les noms des actions qu'il fait lui-même, ou voit faire. D'ailleurs, l'étude des *Planches XII* et *XIII*, en lui faisant connaître plusieurs verbes, aura ouvert un vaste champ à sa curiosité.

Ainsi vous pourrez écrire :

*Aujourd'hui lundi*, étudier.

*Hier dimanche*, prier.
*Demain mardi*, dessiner.

Les mots *hier, demain*, reçoivent ainsi à la fois une double explication par le nom du jour de la semaine, et par le fait qui le rappelle.

Il est donc évident que la plus grande partie du tableau qui nous occupe pourra être connue longtemps d'avance.

Les mots *hier, hier*, ou *deux hier, demain, demain*, ou *deux demain*, expressions conformes au langage du sourd-muet, suffisent pour lui donner l'intelligence des mots *avant-hier* et *après-demain*. Vous pouvez encore, pour ôter toute incertitude, ainsi que vous l'avez fait aux mots *hier* et *demain*, caractériser ces époques par quelque circonstance intéressante pour l'élève.

Quant aux termes *ce matin, ce soir*, ils s'expliquent suffisamment par les expressions équivalentes *aujourd'hui matin, aujourd'hui soir*, qui n'offrent aucune difficulté.

Ce tableau n'arrêtera pas un instant les élèves réunis dans une institution. Ils auront appris d'eux-mêmes, dans leurs relations avec les élèves plus avancés, les noms des jours de la semaine et peut-être même les mots *aujourd'hui* et *demain*. Ils auront du moins des signes correspondans, que l'instituteur connaît, et qui, sans autre antécédent, lui serviront à expliquer tous les termes qui for-

ment ce tableau. Ce ne sera donc, à proprement parler, pour les élèves, qu'un léger travail de mémoire.

PREMIER EXERCICE.

L'instituteur écrit sur le tableau le jour de la semaine, comme par exemple :

*Aujourd'hui, lundi.*

Il met au-dessous :

*Hier.*
*Avant-hier*, etc.

Les élèves doivent, en copiant ces mots sur leurs ardoises, y ajouter d'eux-mêmes en regard les jours correspondans de la semaine, comme :

*Aujourd'hui, lundi.*
*Hier, dimanche.*
*Avant-hier, samedi.*
*Demain; mardi.*
*Après-demain, mercredi.*

L'instituteur parcourt les ardoises, marque les fautes et écrit la correction sur la planche noire.

Maintenant, au lieu de déterminer le jour actuel de la semaine, il marque la veille ou le lendemain, comme :

*Aujourd'hui.*
*Hier, samedi.*
*Avant-hier*, etc.

Et les élèves de remplir comme tout à l'heure.

Enfin, reprenant l'exercice au rebours, il substituera les noms de la semaine aux mots *hier*, *avant-hier*, etc, que les élèves devront alors rétablir. Ainsi, s'il écrit :

*Aujourd'hui, lundi.*
*Mardi.*
*Mercredi.*
*Samedi.*

Les élèves transcriront :

*Aujourd'hui, lundi.*
*Mardi, demain.*
*Mercredi, après-demain.*
*Samedi, avant-hier.*

DEUXIÈME EXERCICE.

Les élèves liront par signes les mots *hier*, *aujourd'hui*, etc, qu'ils viennent d'étudier.

TROISIÈME EXERCICE.

Le tableau est retourné, l'instituteur fait les signes, et les élèves écrivent sous sa dictée.

---

## N° XVII.

L'expression *hier* nous sert à expliquer *avant-hier, l'autre avant-hier,* celle-ci fait connaître son équivalent *il y a trois jours*. De cette dernière, l'analyse nous mène à *il y a quatre jours, il y a cinq jours, il y a huit jours*, ou bien *il y a une semaine.* Nous ajoutons *la semaine dernière*, sauf à expliquer ensuite à l'élève la différence qu'il y a entre ces deux expressions. *Il y a une semaine,* marque une époque précise ; c'est le huitième jour avant celui où l'on est. *La semaine dernière* indique d'une manière indéterminée un ou même plusieurs jours de la semaine qui vient de s'écouler. Cette observation s'applique aux expressions *le mois dernier, l'année dernière, il y a un mois, il y a un an.*

Une gradation presque insensible et une parfaite analogie, conduisent de même dans la troisième colonne de ce tableau, de *demain* à *après-demain, l'autre après-demain, dans trois jours, dans huit jours, dans une semaine, la semaine prochaine.* Toutes ces expressions s'expliquent l'une par l'autre.

Nous répéterons ici, pour les expressions *dans une semaine, dans un mois,* l'observation que nous avons faite au sujet de *la semaine dernière, le mois dernier*. Ces dernières expressions laissent

flotter la fixation de l'époque dans toute la latitude d'une semaine, d'un mois ou d'une année.

Nous ferons observer que toutes ces locutions ne doivent être encore considérées que comme des termes complexes. Le sourd-muet apprendra plus tard à les analyser, pour se rendre raison de chacun des élémens qui concourent à leur formation. Pour le moment, il s'en servira comme font les enfans ordinaires, qui comprennent bien l'ensemble de chacune de ces expressions, mais sans avoir égard à chaque mot en particulier. C'est pour lui une sorte de mot composé de plusieurs mots. Il est d'autant plus disposé à les considérer ainsi, que la traduction des expressions *il y a huit jours*, *dans huit jours*, ne comporte pas dans son langage plus de signes que *demain*, ou *hier*.

EXERCICES.

L'instituteur, après avoir expliqué ce tableau, le fait lire d'abord dans le même ordre, puis dans un ordre renversé, commençant au milieu ou à la fin, ou sautant d'une colonne à l'autre.

Ce premier exercice terminé, l'instituteur fait lui-même les signes, sans suivre aucun ordre. Les élèves écrivent, à mesure, sur leurs ardoises. Le tableau étant ouvert devant leurs yeux, ils n'ont qu'à y choisir l'expression qui répond aux signes du répétiteur.

Enfin le tableau est retourné, les élèves continuent cet exercice et écrivent de mémoire sous la dictée de l'instituteur.

On peut rendre la leçon moins fastidieuse et doublement fructueuse, en joignant un nom d'action à chaque expression de temps :

*Paul arriv... il y a trois jours.*
*Paul partira dans deux jours.*

---

## N° XVIII.

Ce tableau n'est que la suite des précédens, et complète la série des locutions qu'il est nécessaire de connaître pour passer à la conjugaison.

Les expressions *tous les jours*, *tous les matins*, *tous les soirs*, sont expliquées par d'autres termes connus de l'élève.

Vous aurez attention de ne pas confondre l'expression *toujours*, avec *tous les jours*. *Toujours* équivaut à *toutes les fois*. *Tous les jours* signifie *à chaque jour*.

---

## N° XIX.

### PREMIÈRE NOTION DES PRONOMS PERSONNELS.

Votre élève a déjà appris un grand nombre de noms d'actions (verbes), soit dans la nomenclature et par l'inspection des planches (voyez *Pl. XII* et *XIII*) (1), soit par les questions qu'il vous adresse sur tout ce qui se passe autour de lui. Il s'agit maintenant de lui apprendre les diverses modifications que peuvent recevoir les noms d'actions suivant le temps, le nombre ou les personnes.

Mais auparavant nous devons lui faire connaître ce que l'on appelle les *personnes du verbe*.

Rien de plus simple que les signes par lesquels le sourd-muet désigne la première, la seconde et la troisième personne; par conséquent, rien de plus facile que de lui faire connaître les mots *je*, *tu*, *il*.

Portant votre index sur votre poitrine, vous écrirez *je*. L'élève vous imitera, et vous lui ferez écrire de même, *je*.

(1) La *Planche XII* lui donnera une première notion des verbes neutres; la *Planche XIII*, des verbes actifs avec un complément. Ces planches seront étudiées comme les autres, et donneront lieu à des exercices analogues, qu'il serait superflu de développer ici.

Vous pouvez tracer légèrement à côté de ce mot, et entre parenthèses, votre nom, et lui faire tracer de même son nom à côté du mot qu'il a écrit, afin de lui faire encore mieux sentir que ce mot *je* désigne la personne qui écrit ou qui parle.

Pour la seconde personne, vous vous mettrez bien vis-à-vis de lui; dirigeant alors votre index sur sa poitrine, vous écrirez *tu.* Il dirigera, à votre exemple, son index sur votre poitrine, et écrira de même, *tu.*

A côté du mot *tu*, que vous avez écrit, vous mettrez son nom entre parenthèses, et il mettra le vôtre à côté du mot qu'il a écrit. Cela pourrait suffire; mais pour rendre encore la démonstration plus évidente (voy. la *Planche XIV*), faites chacun, ou imitez une action différente; lisez, ou feignez de lire. Lui, qu'il écrive. Il connaît déjà les mots *lire* et *écrire;* ou les mots *lisant*, *écrivant* (*Planche XIII*). Portant tous deux votre index sur la poitrine l'un de l'autre, vous écrirez, chacun de votre côté, vous, *tu écri...;* et lui, *tu li....*

Le mot *il* n'est pas plus difficile à faire entendre. Le sourd-muet l'exprime en portant sa main de côté, et indiquant du doigt l'objet dont il parle (voy. *Planche XIV*).

Vous aurez attention, en faisant ce geste, de regarder votre élève et qu'il vous regarde, afin qu'il sente mieux en quoi le pronom *il*, qui dé-

signe la personne ou la chose dont on parle, diffère du pronom *tu*, qui se rapporte à la personne à qui l'on adresse la parole.

Mais dans le langage écrit, le mot *il* ne sert ordinairement qu'à éviter la répétition d'un nom précédemment exprimé; c'est ce qu'il faut faire entendre à votre élève.

Vous exprimez dans quelques petites phrases quelques faits connus de lui :

*Je chass... hier. Je dessin... ce matin. J'écri... actuellement* (1). *Tu dessin... hier. Tu bêch... ce*

---

(1) Voici le signe d'*actuel, actuellement*, signe naturel que nous faisons souvent sans réflexion, comme tant d'autres signes :

Les deux mains placées horizontalement, la paume en haut, se baissant par un petit mouvement vif de haut en bas. On répète ce geste avec plus ou moins de force selon le besoin. Il est toujours facilement compris parce qu'il est naturel. Cependant il sera bon d'y joindre quelques exemples en action.

Prenez donc un crayon, et dessinez une figure ou un arbre; vous écrivez sur la planche :

*Je dessin... actuellement.*

Vous montrez d'une main le dernier mot, en même temps que de l'autre vous continuez à dessiner. Vous faites bien remarquer cette circonstance à votre élève. Vous mettez le crayon de côté, et aussitôt vous effacez le mot *actuellement.*

Vous marchez, et vous écrivez : *je marche actuellement;* et vous faites le signe de ces mots. Vous vous arrêtez, et affacez *actuellement.* Vous faites faire une action à l'élève,

*matin. Paul ven.. hier. Paul part... demain. Paul arriv.. après-demain* (voy. N° XIX). (1)

Vous remarquerez avec un sourire de dédain la triple répétition du mot *Paul.* Vous montrez seulement le premier, avec un geste approbatif, et vous effacez les deux autres. Vous tracez une ligne de points partant du mot *Paul*, et aboutissant à la place qu'occupait ce nom répété. Vous y écrivez *il*, et vous effacez la ligne de points.

Si vous portez maintenant le doigt sur le mot *il*, et que vous fassiez un geste d'interrogation, l'élève doit vous montrer le nom auquel ce pronom se rapporte.

Mais il pourrait encore s'imaginer que le mot *il* n'est qu'une abréviation du mot *Paul*; que chaque nom a ainsi son abréviation propre. Vous préviendrez cette erreur en lui donnant des exemples avec d'autres noms répétés, auxquels vous lui ferez substituer le pronom *il*; ou avec le pronom, et il devra indiquer le nom qu'il remplace.

Le mot *elle* s'explique exactement comme *il*; on fait seulement remarquer à l'élève que *elle* ne

---

et vous écrivez : *Jules dessin... actuellement, Jules regard... actuellement, Jules écri... actuellement.* Il cesse, et le mot *actuellement* est effacé.

(1) Substituer aux noms propres que l'on trouve dans nos exemples d'autres noms connus de l'élève.

se rapporte qu'aux noms féminins : *Julie brod.. hier; Julie dessin.. aujourd'hui; Julie coud.. demain; Julie brod.. hier; elle dessin.. aujourd'hui; elle coud..*, etc.

## Nos XX et XXI.

### PRONOMS PERSONNELS AU PLURIEL.

Le pluriel est l'équivalent de plusieurs singuliers : un pronom au pluriel équivaut à plusieurs pronoms au singulier.

Il y a quatre pronoms au singulier : *Je, tu, il, elle;* ce qui produit un assez grand nombre de combinaisons pour les pronoms du pluriel.

Nous commencerons par ceux dont les combinaisons élémentaires sont les moins compliquées. (Voy. N° XX.)

Le pronom *elles* est l'équivalent de *elle* et *elle*, et à plus forte raison de *elle, elle, elle.*

Exemple : *Julie et Sophie brod..; elles cous.. hier.*

En faisant le signe de *elle, elle*, etc., vous aurez attention que votre doigt se dirige sur plusieurs points, comme si vous montriez successivement plusieurs personnes (1). Le même signe, répété dans la même direction, exprimerait plutôt *elle-même* que *elle*. Cette observation doit s'appliquer à la répétition de *il* pour *ils*, et de *tu* pour *vous*.

---

(1) Nous supposons que les personnes qui font le sujet de nos exemples ne sont pas présentes à la leçon.

*Ils* peut être composé de *il* et *il*, et aussi de *il* et *elle*.

Les élémens de *vous* sont plus variés, et peuvent être également *tu* et *tu*, *tu* et *il*, *tu* et *elle*, etc.

Enfin *nous* correspond à toutes les combinaisons possibles du pronom de la première personne, avec un ou plusieurs des autres pronoms.

Nous avons exposé, dans le N° XXI, toutes les combinaisons élémentaires des pronoms *elles*, *ils*, *vous* et *nous*.

Il ne faudra cependant pour le moment arrêter l'élève qu'aux combinaisons les plus simples.

Vous observerez que *je*, ne pouvant s'appliquer qu'à la personne qui parle, n'a pas proprement de pluriel; la répétition de ce mot ne pourrait correspondre qu'aux mots *moi-même*, *je* ...., et ne donnerait aucunement l'idée du mot *nous*, qui est toujours l'équivalent de deux personnes au moins : *je* et *tu*, *je* et *vous*, *je* et *il*, etc. (Voyez Nos XX et XXI.)

Vous apprendrez à votre élève que le pronom *vous* s'emploie le plus souvent au lieu de *tu*, dont on ne se sert que dans la plus intime familiarité.

Enfin, vous lui apprendrez que l'*e* muet s'élide devant *a*, *e*, *i*, *o*, *u*. (N° XXI.)

## N° XXII.

### PREMIÈRES NOTIONS DE LA CONJUGAISON.

*Présent.*

Vous écrivez sur le tableau :

*Je dessin.. actuellement*, ou *je dessin.. maintenant;*

*Tu dessin.. maintenant*, etc. (N° XXII.)

L'élève fait le signe de ces exemples qu'il a déjà vus.

Vous ajoutez à la fin du mot *dessin*... la terminaison propre à chaque personne. (N° XXII, 2.) L'élève relit sans rien changer aux signes qu'il vient de faire. Vous effacez le mot *maintenant* (N° XXII, 3). Vous lui faites remarquer la terminaison que vous y avez substituée, et qui doit être lue par le même signe. Ainsi, quoiqu'il n'y ait que deux mots dans *je dessine*, l'élève fera trois signes, celui de *je*, celui de *dessiner*, et enfin celui de *présent*.

Vous répéterez cet exercice sur toutes les personnes et sur différens verbes de la même terminaison, comme *marcher, regarder*, etc.

Enfin, vous retrancherez le radical, et vous mettrez en regard les pronoms personnels et les terminaisons qui leur correspondent au présent

(*premier exercice*), afin de mieux faire sentir à l'élève les rapports des uns aux autres.

Deux autres exercices acheveront de lui rendre ce temps familier.

Dans le premier exercice, vous lui donnez la terminaison, et il n'aura qu'à la faire précéder du radical du verbe que vous voulez conjuguer.

Dans le second exercice, vous lui donnez un radical, et il devra le transcrire à toutes les personnes avec les terminaisons propres à chacune.

Dans le troisième exercice, l'ordre successif des personnes est renversé, afin de prévenir toute habitude routinière, et aussi pour mieux faire sentir que c'est du pronom, et non de sa place dont dépend la terminaison.

Ces exercices se répéteront sur tous les autres temps que l'élève étudiera.

*Futur et Passé.*

Les mots *demain, demain*, etc., ajoutés au verbe, nous ont déjà servi à donner au sourd-muet la connaissance du futur : il ne s'agit plus que de substituer à ces mots la terminaison propre à ce temps, comme on le voit dans les exemples 5 et 6 du N° XXII.

On répète pour la terminaison le même signe que l'on a fait pour les mots *demain, demain*.

Il en est de même pour le passé : aux mots

*hier, hier,* on substitue la forme propre à ce temps, et qu'on traduit par les signes de *hier, hier,* etc.

Le signe du *futur* se compose des signes de *demain, demain, demain*, etc., que l'on abrége, en portant simplement la main en avant.

Le signe du *passé* se compose des signes de *hier, hier,* etc., que l'on abrége également en un seul signe, en jetant la main en arrière par-dessus l'épaule.

Deux nouveaux exercices acheveront cette leçon. Dans le premier, l'élève lira par gestes quelques petites phrases en marquant le temps qu'indique la terminaison.

Dans le second exercice, vous lui dicterez les mêmes phrases, et même quelques autres, ayant l'attention de ne prendre que des verbes qu'il connaisse, et toujours de la première conjugaison.

## N° XXIII.

### ÉTUDE DU PASSÉ DÉFINI.

L'ÉLÈVE lit le premier exemple de ce tableau : *J'ai dessiné, tu as dessiné*, etc.

C'est le même que le dernier du précédent tableau, ainsi nulle difficulté. Il n'en trouve pas non plus au second exemple : *J'ai dessiné ce matin, cette semaine*, etc., puisqu'il connaît déjà toutes ces expressions.

Quant au *passé défini*, nous nous y arrêterons un moment. On emploie ce temps, quand on détermine une époque dans un temps entièrement écoulé. Ces notions abstraites seraient assez difficiles à expliquer à un élève aussi peu avancé.

Cette distinction du *passé défini* et du *passé indéfini*, est tout-à-fait conventionnelle ; elle est importante pour la correction ; mais nullement nécessaire pour le sens. Nous pourrions donc nous dispenser d'en entretenir pour le moment notre élève. On lui représenterait le *passé défini* comme une seconde forme du *passé*, et il écrirait indifféremment : *Je dessinai ce matin, j'ai étudié hier, j'étudiai hier*. Il le ferait avec d'autant plus de confiance, qu'il n'en résulterait aucune ambiguité dans le sens.

Mais il est important de prévenir toute mau-

vaise habitude. D'ailleurs persuadons-nous bien qu'il n'existe de difficultés insurmontables pour l'élève que celles dont l'instituteur ne s'est pas donné la peine où n'a pas eu le talent de se rendre compte à lui-même.

Quant à celle qui nous occupe en ce moment, elle est légère; cette distinction, nous le répétons, est toute conventionnelle (1); essayons donc de faire connaître à l'élève les termes de cette convention.

Vous écrivez, ou plutôt il écrit le *passé*, tel qu'il vient de l'étudier :

*J'ai dessiné, tu as dessiné*, etc.

Il le lit, et vous faites un signe d'approbation.

Vous attirez alors ses regards sur l'exemple où le verbe est accompagné des mots *aujourd'hui, ce matin, cette semaine*, etc. Vous faites encore un signe d'approbation, en ajoutant que tout le monde parle ainsi.

Vous ramenez son attention sur le premier exemple; vous y ajoutez les mots *hier, avant-hier, l'autre avant-hier, la semaine dernière*, etc. (N° XXIII, col. 2.)

Portant alternativement les doigts sur les mots

(1) Peut-être même les grammairiens ont-ils mal saisi la valeur du passé défini. Dans la poésie l'on n'a nul égard à cette règle; et elle n'est pas toujours scrupuleusement suivie dans la prose.

*J'ai dessiné*, *tu as dessiné*, et sur *hier*, *avant-hier*, etc., vous secouez la tête en signe de désapprobation; vous effacez les mots *J'ai dessiné*, vous écrivez au-dessous *Je dessinai*. Vous en faites de même pour les autres personnes de ce temps.

Vous terminez par la lecture comparative des exemples 3 et 4. (Vous remarquerez que l'on emploie le *passé indéfini* avec tous les mots qui sont dans la deuxième colonne, N° XII, et le *passé défini* avec ceux de la première colonne.)

Les exercices qui suivent ont pour objet d'apprendre à l'élève à former ce temps et à l'employer correctement.

---

## N° XXIV.

### VERBES AVEC NÉGATION.

Dans le langage des gestes, la négation est toujours placée après le verbe. En français, nous la rendons ordinairement par les deux mots *ne pas*, dont le premier se met avant le verbe ou son auxiliaire, et le second après : c'est ce qui est rendu sensible par le premier exemple de ce tableau. Ai-je besoin de dire comment se fait le signe de la *négation ?* Le mouvement de tête que vous venez de faire en réponse à cette question est le même que fait le sourd-muet pour exprimer la *négation*.

Il l'exprime encore par un geste que chacun connaît, et qui se fait en portant rapidement la main droite de gauche à droite.

---

## N° XXV.

### VERBE AVEC INTERROGATION.

Je n'ai pas besoin d'expliquer le signe propre à l'interrogation.

Je ne ferai sur ce chapitre que deux légères remarques.

1°. Toute interrogation suppose deux propositions, l'une affirmative, l'autre négative, comme on le voit dans le premier exemple.

2°. Dans le langage des signes, la phrase interrogative n'est pas inverse comme elle l'est en français. On fera observer une seule fois cette différence au sourd-muet. Vous l'exercerez ensuite à écrire en forme d'interrogation un grand nombre de verbes qu'il connaît déjà. Ici s'ouvre devant lui une vaste carrière; il peut interroger et répondre. Quelle source de jouissances pour lui!

Tout le monde connaît les signes naturels de *oui* et de *non*. Il se présente cependant ici une observation importante.

Quand l'interrogation est simple, la réponse ne peut laisser aucune incertitude.

D. *Dessines-tu?*

R. *Oui*, c'est-à-dire *je dessine*.

R. *Non*, c'est-à-dire *je ne dessine pas*.

Mais si l'interrogation se complique d'une négation, la réponse du sourd-muet pourra vous induire en erreur sur sa pensée; il écrira quelquefois *oui* pour *non*, et *non* pour *oui*.

Exemple : *Ne dessines-tu pas?*

R. *Oui* (*je ne dessine pas*); c'est-à-dire *je fais comme vous dites, je ne dessine pas*.

R. *Non, je dessine;* c'est-à-dire *je ne fais pas comme vous dites, je dessine*.

Il suffit de faire remarquer à l'élève que quelle que soit l'interrogation, si la réponse est sans négation, on met *oui*; si elle est avec négation, on répond par *non*. *Oui* est l'ellipse d'une phrase affirmative, et *non* l'ellipse d'une phrase négative.

### *Impératif.*

Le signe de *l'impératif* est aussi connu que celui de *l'interrogation*. Il serait donc superflu de chercher à l'expliquer.

Je remarquerai seulement que le sourd-muet, dans son langage, ne supprime pas le pronom à l'impératif; ainsi, il dirait : *tu dessines, vous venez*, en ajoutant le signe du commandement, de l'invitation ou de la prière, selon le sens. Il est facile de lui apprendre à faire cette suppression qu'exige la langue française.

L'impératif ne sert pas seulement au commandement; il exprime encore l'exhortation, l'invitation, la prière. On sent que le signe doit varier dans ces différens cas.

---

## N° XXVI.

DISTINCTION DES DEUX PRÉSENS, EN PRÉSENT ACTUEL ET PRÉSENT HABITUEL.

Votre élève entend parfaitement les petites phrases qui sont en tête de ce tableau,

*J'ai dessiné ce matin.*
*Je dessinai hier matin.*
*Je dessinerai demain matin.*

Si nous supprimons la terminaison du verbe, mais en conservant l'adverbe de temps, ces phrases ne seront pas moins intelligibles :

*Je dessin... hier matin.*
*Je dessin... avant-hier matin.*
*Je dessin... ce matin.*
*Je dessin... demain matin.*

Vous réunissez tous ces mots *je dessin..*, en un seul, auquel vous donnez la terminaison *e*. Par un procédé semblable, et connu du sourd-muet, tous les adverbes *hier matin*, *avant-hier matin*, sont aussi réunis en une seule expression, *tous les matins*. Vous aurez donc la phrase suivante : *je dessine tous les matins,* qui, à la faveur des antécédens, sera parfaitement comprise de votre élève. Il sentira que le verbe *dessine*

n'exprime plus une action du moment, mais une action de tous les jours. Vous rendrez la chose plus sensible encore par l'opposition suivante :

*Je dessine tous les matins ;*
*Je ne dessine pas actuellement.*

Il n'aura pas de peine à vous rendre compte de deux phrases qui tout à l'heure lui auraient paru contradictoires. Il concevra que dans la première le mot *dessine* indique une action habituelle, et dans la seconde, une action actuelle.

Vous ferez le même exercice sur toutes les personnes de ce verbe et sur plusieurs autres verbes, ayant toujours l'attention de choisir vos exemples dans les habitudes de votre élève.

Il s'agit maintenant de lui faire voir que la nouvelle acception du présent ne dépend pas absolument de l'adverbe de temps qui l'accompagne.

Vous le menerez à cette connaissance sans effort, et même sans qu'il s'en aperçoive, au moyen de phrases analogues à celles qui terminent ce tableau.

*Je dessine tous les matins.*
*Tu étudies tous les soirs.*
*Antoine bêche tous les jours.*
*Nous dînons tous les jours à cinq heures.*
*Nous dînons à cinq heures.*
*Nous déjeunons à huit heures.*
*Je dessine à dix heures.*

Entraîné par les exemples précédens, l'élève arrivant aux dernières phrases, donnera le même signe du présent habituel aux expressions simples *nous dînons, nous déjeunons, je dessine.*

De nouveaux exemples puisés dans tout ce qui l'entoure, achèveront de lui rendre familier cet usage du présent.

Nous n'avons pas voulu, pour le moment, établir un troisième présent, le *présent essentiel;* de crainte d'embarrasser l'élève par des distinctions trop minutieuses.

---

## N° XXVII.

IMPARFAIT.

L'IMPARFAIT est un des temps que les sourds-muets n'avaient jamais compris. On prétendait que ce temps exprimait un double présent et un double passé, et le signe était conforme à cette définition.

L'instituteur qui aura des idées claires pourra sans effort les transmettre à ses élèves; mais le langage des signes se refuse aux ténébreuses abstractions dont on a souvent enveloppé les principes de la grammaire.

L'usage le plus ordinaire de ce temps (car nous verrons plus tard qu'il a divers emplois), est d'exprimer une action habituelle passée.

L'instituteur n'aura pas de peine à faire concevoir à l'élève cette vue de l'esprit, au moyen du tableau qui fait l'objet de cette leçon et où l'usage de l'imparfait est rendu sensible aux yeux.

L'imparfait exprime un acte ou un état habituel passé.

Si nous écrivions (N° XXVII),

*Jules dessin... avant-hier matin.*
*l'autre avant-hier matin,*

l'élève pourrait croire qu'il s'agit d'un présent

habituel, et il traduirait toutes ces phrases en une seule :

*Jules dessine tous les matins.*

Nous préviendrons cette erreur, et nous ferons sentir la cessation de l'acte habituel en ajoutant :

*Jules dessine ce matin, non.*

*Jules dessin... demain matin, non.* etc.

Réunissant le tout par une accolade, nous y substituons cette phrase simple :

*Jules dessinait tous les matins.*

Et même, pour ne pas laisser le plus léger doute dans l'esprit, nous ajoutons :

*Il ne dessine plus.*

Une suite d'exemples analogues impriment à l'esprit de votre élève l'habitude de voir dans l'imparfait l'expression d'un acte habituel passé. Il est d'abord soutenu par l'expression adverbiale que nous y joignons d'abord, mais que nous supprimons bientôt, pour laisser à l'imparfait exclusivement toute sa force.

Les trois premiers exercices sont destinés à familiariser avec les terminaisons de l'imparfait.

Viennent ensuite l'exercice de lecture et la dictée, enfin la correction. L'instituteur aura soin d'exiger que le sourd-muet ajoute, de sa propre pensée, de nouveaux exemples.

S'il se trompe, et emploie par exemple le passé défini ou indéfini, au lieu de l'imparfait, ou réci-

proquement. Il suffira pour le remettre dans la voie de lui faire par signes les questions : *Est-ce une fois, ou plusieurs fois? une fois, ou toujours?*

Il apercevra sur-le-champ sa méprise, et se corrigera lui-même.

Les sourds-muets, dans leur langage, expriment l'acte habituel passé, ou notre imparfait, en ajoutant au signe du radical les signes correspondans aux mots *passé toujours, maintenant fini.*

Autrement : *Je dessinais; je ne dessine plus.* Car les signes de *maintenant fini*, étant précédés de *passé toujours*, équivalent à peu près à *ne plus.* Ces deux mots indiquent la cessation d'une action. Nous n'en avons parlé ici que par occasion; l'instituteur donnera plus de développement à cette explication par des exemples où cette négation sera employée avec d'autres temps.

---

## N° XXVIII.

### RÉCAPITULATION.

Ce Numéro n'a pas besoin d'explication; nous y réunissons, sous les yeux de l'élève, toutes les modifications du verbe qu'il a étudiées séparément.

Il sera bon de lui faire faire quelques exercices sur le Tableau.

## N° XXIX.

### CONCORDANCE DES CONJUGAISONS.

Vous n'attendrez pas que votre élève connaisse toute la première conjugaison pour le faire passer à l'étude de la seconde; je veux dire celle des verbes dont l'infinitif est terminé en *ir*, et le participe présent en *issant*. Vous pourrez faire marcher de front ces deux conjugaisons et apprendre dès à présent à votre élève l'indicatif des verbes en *ir*, ou plutôt tous les temps que nous venons d'étudier.

Vous n'avez plus à vous occuper maintenant que de la terminaison, puisqu'il connaît la valeur des temps. En lui faisant conjuguer toujours en regard deux verbes, l'un de la première, l'autre de la seconde conjugaison, il se convaincra facilement de leur conformité dans le plus grand nombre des temps.

On pourrait même n'admettre qu'une conjugaison en français. En effet, sur cinq mille verbes que renferme notre Dictionnaire, il y en a environ quatre mille cinq cents qui se conjuguent sur ces deux modèles, et un grand nombre d'autres ne s'en écartent que peu.

Quant aux verbes dont l'infinitif est terminé en *oir*, il y en a si peu, et ils sont si irréguliers entre

eux, que nous ne savons trop pourquoi l'on a voulu en faire une conjugaison spéciale.

Quoique nous n'ayons pas encore expliqué les autres temps, il sera bon que l'élève les apprenne par cœur. Au moyen de cette préparation, quand nous en viendrons à l'explication de toute la conjugaison, nous n'aurons plus à nous occuper que de la valeur des temps, la terminaison étant connue d'avance.

Quand les verbes réguliers seront parfaitement connus, vous passerez aux verbes irréguliers. La plupart ne le sont qu'au futur. Vous arrêterez particulièrement l'attention de votre élève sur les irrégularités.

---

## N° XXX.

### COMPLÉMENT DU VERBE.

Dans le langage des gestes, le complément précède *ordinairement* le sujet et le verbe. Le sourd-muet aime à montrer le but de l'action avant de figurer l'action même et l'agent.

Il faut donc lui apprendre à renverser sa phrase naturelle pour se conformer à la construction française, comme on le voit dans les trois premiers exemples de ce Tableau.

Nous recommandons à l'instituteur de mettre, autant que possible, en action les premiers exemples de chaque règle. Dans tous les cas, il doit chercher à les représenter par une petite scène mimique. Ici l'exemple n'offre aucune difficulté : *Je frappe cette table.*

Afin de rendre plus sensible la valeur de chaque mot et ses rapports avec les autres parties de la phrase, vous procéderez lentement et pas à pas. Montrant d'abord la table, vous écrivez sur le Tableau : *Cette table.* Portant ensuite le doigt sur votre poitrine, vous écrivez *je ;* et enfin le mot *frappe,* au moment où vous faites l'action. Vous aurez donc écrit ces mots : *Cette table, je frappe ;* que vous renverserez pour en former la phrase : *Je frappe cette table.*

Quelques exemples encore, et vous n'aurez plus qu'à faire l'action ou à l'exprimer par signes, pour que le sourd-muet l'écrive sans hésiter, en faisant de lui-même la transposition.

L'instituteur aura toujours soin de suivre dans ses signes la construction ordinaire du langage naturel, pour habituer son élève à faire, de lui-même, le renversement qu'exige la construction française.

Les exercices de ce Tableau étant convenablement expliqués par l'instituteur, l'élève les lira d'abord et ensuite il les écrira sous la dictée des signes de son maître. Dans l'intervalle de cette leçon à la suivante, il composera de lui-même quelques phrases sur le même modèle.

---

## N^os XXXI (1) et XXXII.

VERBE PASSIF.

Le verbe passif ne présente guère d'autre difficulté que l'irrégularité du verbe *être ;* ce qui est tout-à-fait du domaine de la mémoire. En mettant en action les exemples qui composent ce Tableau, vous ferez mieux comprendre à votre élève la signification du passif que je ne le pourrais faire par les plus minutieux développemens.

Après avoir expliqué ces exemples, vous les ferez traduire en gestes, et ensuite écrire sous la dictée.

Comme dans la leçon précédente, l'élève fera passer le verbe passif par tous les temps que nous avons étudiés; après quoi, retranchant le participe, il conjuguera le verbe *être* seul.

Le Tableau suivant offre la conjugaison du verbe passif en regard de la conjugaison active. Vous ferez remarquer à l'élève, dans le verbe passif, la concordance du participe avec le sujet.

(1) La première colonne de ce Tableau (XXXI) ne sert qu'à marquer l'opposition de l'actif et du passif. Et comme tous ces exemples doivent être mis en action, l'élève n'aura pas de peine à les comprendre, quoiqu'il s'y trouve quelques mots qu'il ne connaît pas encore, *me, te.* Vous passerez légèrement sur ces exemples, pour fixer toute son attention sur la seconde colonne, qui est l'objet de cette leçon.

## N° XXXIII.

### VERBE *Être*.

Nous avons parlé ailleurs du procédé par lequel, dans la plupart des institutions, on insère l'adjectif dans le substantif pour l'en extraire ensuite, et en déduire le verbe *être*.

Le verbe *être* est, dit-on, le lien de la qualité avec le sujet.

Nous ne discuterons pas la justesse de cette définition qui est au moins insuffisante; car la simple apposition d'un nom et d'un adjectif suffit pour marquer leur union, et d'une manière bien plus intime que ne peut le faire le verbe *être*; elle exprime toujours un rapport manifeste connu d'avance. Quand je dis *cette fleur bleue*, je désigne la fleur par une qualité que je suppose évidente pour celui à qui je parle, et hors de toute contestation. En ajoutant le mot *est*, j'annonce une nouvelle modification que j'aperçois dans la fleur, et que je suppose n'avoir pas encore été remarquée de celui à qui je parle:

*Cette fleur bleue est jolie.*

Je joins simplement l'adjectif au substantif, quand je veux fixer l'attention sur ce dernier, en le caractérisant par une qualité connue.

Au contraire, j'interpose le verbe *être* quand je veux faire connaître la qualité que je remarque dans le substantif. Car nous parlons pour exprimer, non pas simplement l'objet de notre pensée, mais en même temps ce que nous y découvrons.

Voici par quel procédé vous pourrez expliquer au sourd-muet cette vue de l'esprit.

Vous prenez un fruit, vous le goûtez sans cependant laisser paraître sur votre physionomie l'impression qu'il fait sur votre palais. L'élève ne le goûte pas.

Vous écrivez d'abord : *ce fruit*. Vous demandez à l'élève, mais par signes seulement, si *ce fruit est doux ou acide, bon ou mauvais. Je vais te le dire*, ajoutez-vous, et vous écrivez : *ce fruit est*... et après une petite pause, pendant laquelle vous lui faites remarquer ce mot *est*, vous ajoutez la qualification propre au fruit : *Ce fruit est doux*.

Vous avez dans votre poche un livre, vous le faites toucher à votre élève; mais sans qu'il en voie la couleur.

Vous écrivez : *Ce livre est*...

Et vous ajoutez la couleur du livre : *Ce livre est rouge*.

Vous prenez votre mouchoir, vous le touchez attentivement, et vous écrivez : *ce mouchoir est fin*.

Vous placez à quelques pas de vous un bouquet de fleurs de couleurs différentes.

Vous dictez par signes à votre élève ces deux mots qu'il écrit sans difficulté :

*Cette fleur....* vous la désignez par sa couleur, comme *jaune, bleu, rouge*, que l'élève ajoute au mot *fleur*.

Après des questions analogues à celles que vous avez faites dans le premier exemple, vous écrivez :

*Cette fleur*, que vous désignez par sa qualité, *cette fleur jaune est odorante; cette fleur rouge n'est pas odorante*, etc., etc. (*Planche XIX.*)

Le premier adjectif, servant à déterminer le substantif, s'y joint immédiatement; le second, qui exprime la qualité que je veux faire remarquer dans la fleur, est précédé du verbe *être*.

Si vous désirez un signe pour le verbe *être*, vous pourrez le désigner par une petite pause entre le sujet et l'attribut, par une affirmation de la tête ou de la main. Exemple :

*Pomme cette....* (Ici une légère pause) *bonne. Fleur bleue cette.... jolie*, etc.

C'est ainsi qu'en une leçon, vous aurez aplani une difficulté qui était restée si long-temps insoluble.

---

## N$^{os}$ XXXIV et XXXV.

VERBE *avoir*, ET CONJUGAISON DU VERBE NEUTRE AVEC LE VERBE *être*.

L'ÉLÈVE a déjà vu le verbe *avoir* dans la composition du passé. Il sera étonné de le rencontrer avec un nom, et ne soyez pas surpris, si d'abord il le traduit encore par le signe du *passé*.

Le sentiment de la propriété est cher à tous les hommes. Le sourd-muet n'aura pas attendu vos leçons pour en avoir l'idée.

Vous n'aurez donc pas de peine à lui faire connaître la valeur du verbe *avoir* dans la signification de *posséder*.

Un choix d'exemples, pris dans ce qui l'entoure, l'amenera à connaître ce mot, dont il vous donnera lui-même le signe.

Les sourds-muets l'expriment ordinairement en pressant les mains croisées contre leur poitrine, comme pour tenir embrassée la chose possédée.

Je n'ai pas besoin de dire que l'on doit éviter, au commencement, toutes les locutions où le mot *avoir* n'exprime pas positivement la possession, comme dans les expressions :

*J'ai faim, j'ai froid, j'ai chaud.*

On fera connaître un peu plus tard ces locutions

en les représentant comme une sorte de verbes composés : *avoir faim*, *avoir froid*.

Maintenant que l'élève a l'idée des verbes *avoir* et *être*, on les lui fera conjuguer en entier.

Il étudiera ensuite la conjugaison passive, en regard avec la conjugaison active dans tous les temps.

On passera de là à la conjugaison de quelques verbes dont les temps se composent avec l'auxiliaire *être* (N° XXXV.)

On fera conjuguer en regard un verbe avec l'auxiliaire *avoir*, et un verbe avec l'auxiliaire *être*.

On terminera l'étude de la conjugaison par les verbes pronominaux, que l'on ne complétera néanmoins qu'après l'étude des prépositions ; car pour conjuguer les verbes pronominaux dans leurs temps composés, il faut distinguer si le second pronom est complément direct ou complément indirect, ce qu'on ne peut reconnaître, si l'on n'a étudié préalablement les prépositions.

*Remarques sur la conjugaison.*

Il y a dans les verbes français cinq temps primitifs qui servent à former tous les autres; ce sont : le présent de l'indicatif, le passé défini, le présent de l'infinitif, et enfin le participe présent et le participe passé.

Comme le participe passé n'est pas encore

connu de notre élève, nous y avons substitué dans nos tableaux le passé indéfini, et au participe présent, la première personne du pluriel du présent de l'indicatif, qui en est toujours formée.

De la première personne du présent de l'indicatif, on forme la deuxième et la troisième personne. Le pluriel de ce temps se forme du participe présent.

La seconde personne du singulier se termine en *s*, si ce n'est dans les verbes dont la première personne est terminée en *x*, alors la deuxième personne est aussi terminée en *x*.

La troisième personne du singulier des verbes en *er*, se termine toujours en *e*, et dans les autres verbes elle est terminée par *t*. Mais lorsque la première personne du présent de l'indicatif est terminée par *ds*, *cs*, on retranche le *t* de la première personne du singulier : *Je prends, il prend; Je vaincs, il vainc.*

Du présent de l'indicatif on forme l'impératif, excepté la troisième personne du singulier, et la troisième personne du pluriel, qui sont empruntées du présent du subjonctif.

La deuxième personne de l'impératif est toujours semblable à la première de l'indicatif.

De la première personne du pluriel du présent de l'indicatif, on forme :

1°. La seconde et la troisième personne en changeant la terminaison *ons* en *ez*, *ent*.

2°. L'imparfait, en changeant la terminaison *ons* en *ais*.

3°. Le présent du subjonctif, en changeant la terminaison *ons* en *e*.

Du participe passé et du verbe auxiliaire *être* ou *avoir*, on forme tous les temps composés, savoir : le passé indéfini et le passé antérieur indéfini; le futur antérieur, le passé du conditionnel, la seconde personne de l'impératif; le passé et le plus-que-parfait du subjonctif, le passé de l'infinitif.

Du passé défini on forme l'imparfait du subjonctif, en changeant *is* ou *ai* en *sse, sses, sse*, etc.

De l'infinitif on forme le futur en changeant *r* ou *re* en *rai*.

Le présent du conditionnel se forme sur le futur, en changeant *rai* en *rais*.

## *Remarques sur quelques verbes réguliers.* (1)

### *Verbes terminés en* er.

Dans les verbes terminés en *cer*, il faut mettre

(1) Ces remarques se trouvent avec plus de développement encore dans toutes les grammaires françaises, on ne les reproduit ici que pour épargner à l'instituteur la peine de les chercher ailleurs.

une cédille sous le *c*, dans les temps où le *c* est suivi d'un *a* ou d'un *o*. *Annoncer, annonçais, annonçant, annonçai*.

Dans les verbes terminés en *ger*, quand les terminaisons commencent par *a* ou *o*, on met un *e* après le *g*. Il sera bon de faire conjuguer quelques verbes en *ger*.

*Verbes terminés en* ayant, oyer, uyer.

Devant *e* muet, on change toujours *y* de la terminaison en *i*. Exemple : *employant, j'emploie, nous employons ; voyant, que je voie ; croyant, que je croie*.

On pourra exercer l'élève sur les verbes *balayer, effrayer, essayer, payer, broyer, employer, déployer, nettoyer, ennuyer*.

Dans tous les verbes qui ont le participe actif en *uant*, il faut mettre deux points sur l'*i* aux terminaisons en *ions, iez*. *Nous louïons, vous louïez ; nous remuïons, vous remuïez ; nous concluïons, vous concluïez : avouer, baffouer, jouer, louer*.

*Verbes terminés en* eler, eter.

Dans les verbes dont le participe est terminé en *enant, elant, etant*, on double l'*n*, l'*l* et le *t*, aux personnes où ces lettres sont suivies de *e* muet,

*j'appelle; j'appellerai; ils appellent; j'appellerais; ils prennent, qu'ils prennent, etc. Je jette, je jetterai, je jetterais.*

Quand la première personne de l'impératif se termine par une voyelle, on y ajoute une *s*, par euphonie quand *y* et *en* doivent suivre : *Donne-s-en, porte-s-y;* mais si l'impératif est suivi d'un autre verbe, on l'écrit sans *s*. Ex. : *va y porter mes livres*.

*Verbes en* ir, issant.

Sur *finir*, on fera conjuguer : *abolir, bannir, bâtir, chérir, durcir, finir, frémir, languir, noircir, vieillir.*

*Répartir* (partager), participe présent *répartissant*.

*Repartir*, partir de nouveau, *repartant*.

*Sortir* (terme de palais, obtenir), *sortissant*.

*Ressortir* (être du ressort), *ressortissant*.

*Sortir* (aller hors), *sortant*.

*Ressortir* (sortir de nouveau), *ressortant*.

*Bénir*, participe passé *béni, bénie. Bénit, bénite*, ne se dit que de choses bénites par les évêques ou par les prêtres. (Les poètes emploient l'un et l'autre indifféremment.)

*Fleurir*, en parlant des arts, des sciences et des empires, fait au participe *florissant;* ainsi on dit : *ils florissent, il florissait, ils florissaient.*

*Haïr*, fait au présent *je hais*, *tu hais*, *il hait*. Le prétérit défini de ce verbe n'est pas en usage.

Sur *dormir* se conjuguent *mentir*, *sentir*, *se repentir*, *pressentir*, *ressentir*.

Sur *bouillir* se conjuguent *rebouillir*, *débouillir* (terme de teinturerie).

*Dire* et *redire* sont irréguliers dans *vous dites*, et à l'impératif *dites*.

Sur *contredire* se conjuguent *dédire*, *interdire*, *médire*, *prédire*, *maudire* (maudissant); *éconduire*, *reconduire*, *déduire*, *enduire*, *instruire*, *induire*, *introduire*, *produire*, *reproduire*, *réduire*, *séduire*, *traduire*, *cuire*, *recuire*, *construire*, *reconstruire*, *détruire*.

*Nuire* n'a pas de participe passif; passé indéfini: *j'ai nui*.

Sur *écrire*: *décrire*, *inscrire*, *circonscrire*, *prescrire*, *proscrire*, *récrire*, *souscrire*, *transcrire*.

Sur *répandre* se conjuguent *fendre*, *fondre*, *perdre*, *mordre*.

Sur *prendre* conjuguez *reprendre*, *apprendre*, *désapprendre*, *comprendre*, *déprendre*, *entreprendre*, *se méprendre*. *S'éprendre* n'est guère d'usage qu'au participe (*épris*), et aux temps composés.

Sur *plaindre* conjuguez *ceindre*, *oindre*, *éteindre*, *feindre*, *peindre*, *dépeindre*, *enfreindre*, *empreindre*, *astreindre*, *restreindre*, *teindre*,

*déteindre, reteindre, atteindre, joindre, adjoindre, conjoindre, disjoindre, rejoindre, enjoindre.*

Quand *résoudre* s'emploie pour réduire, changer en quelque autre chose, le participe passé est *résous,* qui n'est usité que dans les temps composés, et ne s'emploie jamais comme participe passif.

Exemple : *le soleil a résous en pluie le brouillard.*

*Absoudre* et *résoudre* sont défectifs.

Plusieurs verbes prennent tantôt l'auxiliaire *avoir,* tantôt *être ;* tels sont :

*Apparaître, comparaître, disparaître, croître, accroître, décroître, recroître.* (Quand *accroître* est actif, il prend toujours *avoir.*)

L'instituteur en donnant ou en faisant connaître à l'élève l'infinitif d'un verbe, aura toujours l'attention d'y joindre la première personne du singulier du présent de l'indicatif, la première personne du pluriel, le passé indéfini, et le passé défini ; car ce sont là les élémens qui servent à former tous les autres temps.

*Verbes irréguliers.*

Sur *cueillir; tressaillir, accueillir, assaillir, recueillir.* Le futur est irrégulier, on le forme de la première personne de l'indicatif, en y ajoutant *rai.* (*Faillir* est défectif.)

Sur *acquérir; enquérir, requérir, conquérir, guérir;* les quatre premiers sont défectifs.

Sur *tenir; contenir, détenir, entretenir, maintenir, obtenir, appartenir, retenir, soutenir, se souvenir, se ressouvenir.*

*Venir, convenir* (être d'accord), *disconvenir, devenir, intervenir, parvenir, provenir, revenir, survenir,* prennent l'auxiliaire *être.*

Avec l'auxiliaire *avoir* on conjugue :

*Convenir* (être convenable), *prévenir, subvenir.*

Sur *mouvoir; émouvoir, promouvoir.*

Sur *recevoir; concevoir, apercevoir, percevoir, décevoir.* (*Pourvoir* est singulier.)

Sur *voir; entrevoir, revoir.*

Sur *valoir; équivaloir.*

Sur *faire; contrefaire, défaire, refaire, surfaire, satisfaire.*

On trouvera à la fin de la première Partie un tableau de toutes les terminaisons des temps primitifs des verbes réguliers, et un tableau des verbes irréguliers.

*Verbes neutres.*

Nous avons vu qu'il y a des verbes qui, par la nature même de l'action qu'ils expriment, ne peuvent avoir de complément direct.

Exemple : *marcher, arriver, partir.*

Mais il n'en est pas ainsi de tous les verbes neutres ; la plupart ne le sont que parce que l'usage leur refuse un complément direct, quoique leur signification pût le comporter. Aussi voyons-nous tel verbe neutre dont le synonyme est actif dans la même langue. (1)

C'est donc l'usage et la mémoire qui font reconnaître les verbes neutres. Voilà pourquoi nous en avons dressé une liste exacte, qui se trouve à la suite des tableaux (tome I), laissant à la sagacité de l'instituteur à fixer l'époque où il croira pouvoir en faire commencer l'étude.

Nous avons partagé ces verbes en cinq classes.

1°. Les verbes neutres qui ne sont jamais employés comme verbes actifs.

2°. Les verbes neutres que l'on emploie aussi

---

(1) Vous marquerez le verbe actif par 2 3. Le chiffre 2 est le signe général du verbe ; le chiffre 3 est celui du complément direct. Le verbe neutre sera marqué par 2 ~~3~~. Le trait qui divise le chiffre 3 rappelle que ce verbe ne peut être suivi d'un complément direct.

comme verbes actifs, en changeant leur signification passive en active.

Exemple : *La peau brunit au soleil.*
*Le soleil brunit la peau.*
*La maison brûle.*
*Le feu brûle la maison.*

Vous remarquerez qu'un grand nombre de ces verbes neutres s'emploient aussi comme verbes pronominaux.

3°. Verbes neutres dont on fait des verbes actifs, sans en changer la signification.

Exemple : *Je soupire après mon ami.*

*Toi qui ... m'aidais à soupirer les malheurs de Sion.*

*On apprend à hurler, dit l'autre, avec les loups.*

*Je hurle, en longs sanglots, ma plainte lamentable.*

4°. Verbes actifs employés comme verbes neutres sans changer de signification.

Exemple : *Approchez, mon ami.*
*Approchez cette chaise.*
*Marie chante bien.*
*Elle chante un cantique.*
*Vous avez chassé aujourd'hui.*
*Vous avez chassé le cerf.*

5°. Verbes neutres qui changent de signification, employés comme verbes actifs.

Exemple : *Un navire aborde.*
*Aborder quelqu'un.*
*Assister quelqu'un.*
*Assister à une cérémonie.*
*Causer avec quelqu'un.*
*Causer un malheur*, etc.

---

## Nos XXXVI et XXXVII.

PRÉPOSITIONS.

La plupart des prépositions ont leurs équivalens dans la langue des gestes. On peut donc, en observant le langage des sourds-muets, y trouver des signes correspondans à nos prépositions, et s'en servir pour faire connaître celles-ci. Ce moyen demande du temps, et serait sujet à des méprises entre les mains de celui qui n'aurait pas une grande habitude du langage des gestes.

Les *Planches XV*, *XVI* et *XVII* donneront une première notion des prépositions, et mettront l'élève sur la voie pour connaître les autres.

Chaque préposition sert à exprimer plusieurs sortes de rapports, et peut être traduite par autant de signes différens. Mais il n'est pas encore temps de nous occuper de cette difficulté, et de faire voir à l'élève comment de la signification primitive d'un mot, on a passé graduellement aux acceptions les plus éloignées.

Nous suivrons dans l'étude de ces planches la même marche que nous avons suivie dans les planches de simple nomenclature.

1°. Montrer la figure à l'élève, et lui en faire faire le signe.

2°. Montrer les mots qui sont au-dessous, il en fera encore le signe.

3°. Faire le signe, et l'élève le traduit par le mot. L'on n'a qu'à jeter un coup d'œil sur les planches pour se convaincre que les figures sont disposées de manière à forcer l'élève à donner un signe pour chaque préposition. En effet, je suppose que lui montrant la première figure qui représente *un chat sur une chaise*, il se contente de faire les signes de *chaise* et de *chat*. On passe à la seconde; s'il fait encore le même signe, vous lui demanderez si ces deux figures sont exactement semblables; vous lui ferez remarquer le chat sur la chaise dans la première, et sous la chaise dans la deuxième.

L'attention que nous avons eue de donner plusieurs figures pour une préposition ne lui laissera pas d'incertitude sur sa valeur, et il sentira que la préposition exprime tel ou tel rapport en général, et indépendamment des objets; de sorte que si à un des noms qui sont dans l'exemple vous en substituez un autre, il vous comprendra tout aussi bien que si, au lieu du *chat sur la chaise*, vous eussiez dessiné un *chapeau* ou un *livre*. Ainsi, vous ne trouvez pas d'obstacles à passer aux exercices qui suivent.

La préposition *de* a deux principales acceptions bien distinctes. La première exprimant la séparation, le départ, se trouve expliquée par la dernière figure de la *Pl. XVII*, *une femme revenant de l'église*. La seconde est d'un usage encore plus

fréquent. Elle est plus difficile à faire entendre au sourd-muet, parce qu'elle n'a pas de signes propres dans le langage des gestes. Voilà pourquoi nous y avons consacré presque une planche entière. Nous y avons représenté d'abord un *couteau* et un *canif*, une *lame de couteau* et une *lame de canif*, etc.

L'élève doit déjà connaître depuis long-temps les mots *manche* et *lame*, etc.

Je pose le doigt sur le *manche de canif*, et le reporte au *couteau* avec un geste interrogatif.

Il entend que je lui demande si ce manche appartient au couteau : il répond *non*, et me montre le canif. Je tire donc une ligne du mot *manche* au mot *canif* (voyez *Planche XVII*), et c'est cette ligne qui marque le rapport de l'un de ces mots à l'autre, que je traduis par *de* en écrivant suivant les figures : *manche de canif*, *manche de couteau*, *lame de couteau*, *morceau de lame de canif*, etc.

Observez bien encore qu'il traduira cette dernière expression en renversant l'ordre des mots français, et dira en signes : *canif*, *lame*, *morceau*.

Ce n'est même qu'après plusieurs exercices qu'il s'habituera à faire l'inversion française, et il pourra surtout se méprendre quand il faudra exprimer deux fois de suite la préposition *de*, comme dans l'exemple que nous venons de donner.

En général la préposition *de* sert à déterminer,

en indiquant un rapport quelconque, comme *un manche de canif, un toit de chaume, un toit de tente, un chien de berger, un chien d'aveugle, un homme de cœur,* etc., etc.

Les exercices sur ces prépositions seront d'abord tous en action.

Vous exprimerez par écrit quelques actions que l'élève devra exécuter, comme:

*Mettez (le) chapeau de Jules sur la table.*

*Jetez ces gants sous la chaise.*

*Posez ce livre sur cette chaise,* etc.

Vous lui ferez ensuite exécuter quelque action dont il devra rendre compte par écrit. Exemple:

*Jean a posé cette canne contre cette table.*

*Il a mis ce livre dans ce tiroir,* etc.

---

# N° XXXVIII.

## DISTINCTION DES ÉLÉMENS DE LA PROPOSITION, AU MOYEN DE CHIFFRES. (1)

L'ÉTUDE des prépositions exige plusieurs jours d'exercice. Quand l'élève sera assez familiarisé avec leur emploi, il sera temps de lui apprendre à distinguer les diverses parties qui constituent la proposition, c'est-à-dire le sujet, le verbe, l'attribut, le complément direct et le complément indirect (composé d'une préposition avec son complément).

Vous sentez qu'il serait superflu d'expliquer tous ces termes au sourd-muet. En plaçant sur chaque mot de la phrase un chiffre correspondant à chacune des parties de la proposition, nous parviendrons à les lui faire connaître, sans qu'il en sache même le nom, et il pourra, par ce moyen, distinguer les élémens de la phrase, en leur affectant à chacun un chiffre caractéristique.

Les premiers exemples de ce Tableau lui feront distinguer le sujet et le verbe. Le sujet est marqué du chiffre 1, et le verbe du chiffre 2.

Après lui avoir fait lire tous ces exemples,

---

(1) Nous n'avons introduit que quelques changemens à la théorie des chiffres de M. l'abbé Sicard.

vous lui ferez remarquer les chiffres placés au-dessus; et pour qu'il ne s'imagine pas qu'ils marquent le rang des mots, vous lui ferez observer qu'ils sont transposés quelquefois (dans les phrases interrogatives); que souvent un chiffre correspond à deux mots, par exemple dans les temps composés. Enfin, que le mot auquel répond le chiffre est quelquefois supprimé (à l'impératif).

Après ces observations, vous lui dicterez ces mêmes phrases, et il devra y mettre les chiffres. Vous le tiendrez sur cet exercice jusqu'à ce qu'il le fasse sans fautes.

Alors vous lui dicterez ou vous lui donnerez de nouveaux exemples*, pour qu'il y mette les chiffres. L'analogie le guidera.

Quand vous vous serez convaincu qu'il sait bien distinguer le sujet et le verbe, vous passerez aux exemples qui renferment un complément direct, dont le signe sera 3.

Vous irez ensuite aux exemples qui ont de plus une préposition avec son complément. Les lignes qui vont d'un chiffre à l'autre, représentent l'influence qu'exercent l'un sur l'autre les divers élémens de la proposition.

Des exercices multipliés mettront en peu de jours votre élève en état de faire cette espèce d'analyse sur toutes les petites phrases que vous lui ferez écrire.

## N° XXXIX.

### PRONOMS PERSONNELS ; COMPLÉMENS DIRECTS.

Y A-T-IL des cas en français? c'est ce qu'il nous importe peu d'examiner.

Nous observerons seulement que les pronoms personnels subissent diverses modifications, suivant le rôle qu'ils jouent, ou même la place qu'ils occupent dans la phrase. Voilà ce qu'il est important d'apprendre au sourd-muet, et c'est au moyen des chiffres que nous y parviendrons :

*Je frappe la table.*

1 2 3
*Paul frappe je.*

Le sourd-muet qui aurait vu l'action de Paul qui m'a frappé, ne manquerait pas de marquer du chiffre 3 le mot *je*. Dans la phrase : *Jc frappe la table*, il marquera le même mot *je* du chiffre 1. Il a donc aperçu de lui-même que dans l'une, ce *mot* indique celui qui fait l'action, et dans l'autre, celui qui reçoit l'action.

J'écris séparément *je*, avec le chiffre 1 ; et *je*, avec le chiffre 3. Je montre le premier *je* avec un signe d'approbation ; au contraire, je barre le second, et écris au-dessous *me*, en transportant après le 3, le chiffre 2 qui le précédait ; ce qui fait entendre au sourd-muet :

1°. Que *je* ne peut être complément direct ; et que dans ce cas on le remplace par *me*.

2°. Que le pronom *me* doit précéder le verbe, comme il le voit dans l'exemple qu'il a sous les yeux :

*Paul*[1] *me*[3] *frappe*[2].

Vous lui apprenez, par le même procédé, à changer *tu*[3], *il*[3], *elle*[3], *ils*[3], *elles*[3], en *te*, *le*, *la*, *les*, ou plutôt, il lui suffira de jeter un coup d'œil sur le Tableau, pour l'apprendre sans autre explication.

---

## N° XL.

### PRONOMS PERSONNELS; COMPLÉMENS INDIRECTS.

Le Tableau suivant lui apprend à changer *je*[5], *tu*[5], *il*[5], *ils*[5], complémens de prépositions, en *moi*, *toi*, *lui*, *eux*; enfin il verra, dans la seconde colonne du même Tableau, que *à moi*, *à toi*, *à il*, *à elle*, *à ils*, *à elles*, se transforment en *me*, *te*, *lui*, *leur*, suivis du verbe.

---

## N° XLI.

### TABLEAU GÉNÉRAL DES MODIFICATIONS DES PRONOMS PERSONNELS.

Nous avons réuni dans un Tableau général, non seulement les règles que nous venons d'établir sur les changemens de forme des pronoms, mais encore toutes les autres règles qui y ont rapport.

Les chiffres qui sont au-dessus de chaque colonne, indiquent les circonstances où l'on doit faire usage des pronoms sous la forme où nous les voyons dans la même colonne.

Sur la première colonne nous trouvons les chiffres 1—2, 2—1 ?! (.). Le chiffre 1, comme nous l'avons dit, désigne le sujet; 2, le verbe. Ces chiffres seront donc, pour le sourd-muet, l'équivalent de la règle suivante :

*Lorsque le sujet précède immédiatement le verbe* (1—2) *ou le suit* (2—1), (*ce dernier cas a lieu dans les phrases interrogatives, exclamatives, ou en forme d'incise*) (? ! (.) *on fait usage des pronoms personnels*, *je*, *tu*, etc.

Les deux chiffres 3—2, qui sont au-dessus de *me*, *te*, nous apprennent que lorsque le complément (3) précède le verbe (2), on fait usage des pronoms *me*, *te*.

2—3. Si le complément (3) suit le verbe (2),

on se sert des pronoms *moi*, *toi*, ce qui a lieu particulièrement à l'impératif.

Quant aux autres pronoms, *nous*, *vous*, *les*, complémens directs, ils conservent toujours la même forme, soit qu'on les place avant ou après le verbe (2—3) (3—2). (*)

4—5. Les pronoms complémens d'une préposition sont : *moi*, *toi*, *lui*, *elle*, *eux*, *elles*.

5—2. Le pronom complément indirect est pour les deux premières personnes : *me*, *te*, avant le verbe ; *moi*, *toi*, après le verbe. Les pronoms des autres personnes n'ont qu'une même forme dans l'un et l'autre cas : *lui*, *lui*, *leur*, *leur*.

Enfin, lorsque le pronom n'est ni précédé ni suivi d'un verbe, il s'exprime toujours par *toi*, *moi*, *lui*, *eux*, etc. Exemple : *qui a fait cela? Moi... moi qui vous parle. Qui amenerai-je avec moi?* R. *Moi*, etc.

Chacune de ces règles est éclaircie par plusieurs exemples qui suffiraient même sans autre explication pour en donner l'intelligence au sourd-muet, qui les connaît déjà en grande partie, puisque ce n'est ici qu'un résumé des deux Tableaux précédens.

---

(*) Quand il y a deux complémens directs, on répète le pronom ; exemple : *Je le verrai, lui et son frère.* On met *le* conformément à la règle 2—3 ; et *lui*, d'après la règle ....3.... (dernière colonne du Tableau).

## N° XLII.

### PLACE RELATIVE DES PRONOMS PERSONNELS.

Quand dans la même phrase il se rencontre deux pronoms, l'un complément direct, l'autre complément indirect, dans quel ordre doit-on les construire? Quel est celui qui doit précéder? quel est celui qui doit suivre? Ne vaut-il pas mieux quelquefois placer l'un avant le verbe, et l'autre après? Telles sont les difficultés qu'aplanit ce Tableau.

Lorsque les deux pronoms sont de la troisième personne, c'est le complément direct qui doit précéder. Exemple : *Je le lui donnerai.*

Quand un des pronoms *me*, *te*, *nous*, *vous*, est complément indirect, et que le complément direct est un pronom de la troisième personne, on place l'un et l'autre avant le verbe (excepté à l'impératif); c'est toujours le pronom de la troisième personne qui doit suivre. Exemple : *Je vous le rendrai.*

Enfin, lorsqu'un pronom de la première, de la seconde personne, ou enfin un pronom réciproque, est complément direct, on doit mettre après le verbe l'autre pronom complément indirect, en exprimant la préposition :

*Paul s'est présenté à moi.*

*Je vous recommanderai à lui*, etc.

## N° XLIII.

### CONJUGAISON DES VERBES PRONOMINAUX.

L'élève vient d'apprendre à rendre compte de quelques actions dans l'expression desquelles le pronom personnel entre comme complément. Il sait déjà écrire : *Tu me regardes, je te frappe, il nous regarde*, etc.; il n'a qu'un pas à faire pour arriver au verbe réfléchi. Il pourra écrire ou du moins il comprendra facilement les phrases : *Je me frappe, tu te frappes*, etc.; car les pronoms *me, te*, etc., remplissent exactement le même rôle de part et d'autre, et indiquent la personne qui reçoit l'action du verbe.

Si dans plusieurs institutions on donne encore un signe différent aux pronoms complémens du verbe refléchi, c'est pour se conformer au système de quelques grammairiens, qui font de ces pronoms une classe particulière sous le nom de *pronoms conjonctifs*. D'après cette théorie on ajoute au signe du pronom celui de la conjonction, signe purement grammatical, que les sourds-muets n'ont jamais adopté dans leur langage familier. Ils expriment l'action réfléchie en ajoutant au verbe un signe que l'on pourrait traduire par ces mots : *de ma main, de ta main, de sa main*, etc.; et ils s'en servent au sens propre comme au figuré.

Vous ferez remarquer à l'élève que le pronom réfléchi de la troisième personne est *se*, et non pas *le*, qu'il connaît déjà.

Quand en conjuguant il arrivera aux temps composés, il ne manquera pas d'employer le verbe auxiliaire *avoir* : *je m'ai frappé, tu t'as frappé*, etc. Vous y substituerez le verbe *être*, et vous écrirez : *je me suis frappé, tu t'es frappé*; etc., en lui apprenant que cette forme du passé est pour le sens l'exact équivalent de l'autre, mais qu'elle est seule usitée quand les deux pronoms qui précèdent sont de la même personne. Enfin, vous lui ferez observer que le participe prend le genre et le nombre du sujet toutes les fois que le pronom n'est pas complément indirect; exemple : *il s'est frappé, elle s'est repentie*.

---

## N$^{os}$ XLIV et XLV.

### DE L'ARTICLE.

On s'étonnera peut-être que nous n'ayons pas encore fait connaître à notre élève l'article *le, la, les*. Était-il impossible de le faire plus tôt? Non pas absolument pour l'instituteur qui aurait une grande habitude du langage de son élève, ce qui est fort rare. Il aurait fallu donner ensemble plusieurs difficultés à vaincre au sourd-muet, à une époque où l'habitude du travail et de la réflexion n'avait pas encore développé les forces de son esprit.

L'article *le, la, les*, sert et à généraliser et à déterminer. Quand je dis : *L'homme pense*, j'entends l'homme en général ; *le roi est sorti ce matin*, ici le mot *roi* est restreint à la personne du roi de France, etc.

Voyez quel intervalle entre les deux emplois du même article, et jugez quel embarras pour l'élève qui ne connaîtrait encore ni verbe ni préposition.

Si l'on peut donner sans peine une explication vague de l'article, on ne peut en faire connaître l'emploi au sourd-muet qu'à l'aide d'exemples bien appropriés, où l'esprit ne peut flotter qu'entre deux sens parfaitement distincts et par consé-

quent bien faciles à discerner, comme nous le verrons tout à l'heure.

Notre élève connaît déjà l'emploi de l'article *des*. Ce mot réveille dans son esprit l'idée d'une quantité indéterminée. Nous le mettons ici en opposition avec l'article *les*, afin de les mieux expliquer l'un par l'autre.

Un grand nombre de chevaux sont dessinés en groupe, ou simplement le nom *cheval* est écrit un grand nombre de fois. J'enveloppe une partie de ces noms ou de ces figures dans une ligne circulaire, autour de laquelle j'écris : *des chevaux*. Le sourd-muet voyant encore des chevaux hors du cercle, comprend sans peine que les mots *des chevaux* n'embrassent qu'une partie de l'espèce.

Je trace maintenant plusieurs cercles semblables à celui autour duquel nous avons écrit : *des chevaux*. Les mêmes mots sont encore écrits autour de chacun de ces groupes : un autre cercle les enveloppe tous, sans rien laisser au-dehors. Nous faisons remarquer cette dernière circonstance à l'élève, et nous écrivons autour du grand cercle : *les chevaux*.

Encore deux ou trois exemples semblables, et nul doute que le sourd-muet n'ait senti clairement cette première distinction entre les deux articles.

Voulez-vous maintenant leur affecter un signe à chacun?

Écrivez sur la planche, *des chevaux* et *les chevaux*. Votre élève connaît la différence de ces deux expressions, et ses signes vous l'exprimeront.

Les exemples comparatifs du Tableau suivant effaceront de son esprit jusqu'à la plus légère trace d'incertitude :

*Les moutons sont doux.*

*Antoine a acheté des moutons.*

Si l'élève, en lisant ces deux exemples, ne fait pas assez sentir, par ses signes, que le premier embrasse la généralité de l'espèce, dont on n'indique qu'une partie dans le second; si vous craignez qu'il n'ait pas bien saisi la différence des deux articles, ramenez-le au second exemple : *Antoine a acheté des moutons ;* et répétant le signe par lequel il vous a exprimé tout à l'heure la généralité, demandez-lui si par ces mots : *des moutons*, on comprend toute l'espèce. Il vous répondra que l'on n'entend par *des* que quelques moutons ou une partie des moutons.

Passant à l'exemple opposé, vous lui demanderez si *les moutons* ne désignent que quelques moutons, et s'il n'y a qu'une partie des moutons qui soient doux. Il répondra que tous les moutons le sont.

C'est par ce moyen que vous pourrez toujours l'amener à corriger lui-même les fautes qui pourraient lui échapper dans l'emploi des deux articles.

Les exemples où nous avons substitué le sin-

gulier au pluriel lui feront sentir que l'article indique la généralité par lui-même et indépendamment du nombre pluriel.

*Le mouton est doux, le tigre est cruel.*

Peut-être que, guidé par l'analogie de ces phrases avec celles qu'il vient de voir, il lira: *le mouton est doux,* exactement comme il a lu: *les moutons sont doux.*

Peut-être aussi trouvera-t-il une sorte de contradiction en voyant un nom au singulier avec l'article *le* indiquant la généralité.

Levez ses scrupules, et faites-lui signe que ces deux phrases sont parfaitement équivalentes.

Les exemples du troisième paragraphe exigent une question de plus:

*Les enfans studieux ne s'ennuient jamais.*

D. *Tous les enfans?*

R. *Non; tous les enfans studieux seulement.*

Vous aurez déjà observé que, dans le langage de votre élève, le signe de *tous* vient non seulement après le substantif, mais encore après l'adjectif qui détermine ce substantif. Le sourd-muet s'exprimera donc ainsi :

*Enfans studieux tous.*

Pour la phrase opposée, vous lui ferez la question suivante :

D. *Ai-je vu tous les enfans?*

R. *Non; enfans studieux.*

D. *Tous les enfans studieux?*

R. *Non, des enfans studieux.*

Quand de nombreux exercices auront rendu familier l'emploi de l'article, soit au pluriel, soit au singulier, soit dans le sens général, soit restreint par un adjectif, vous lui montrerez le même article déterminé par la préposition *de*.

Ici, il sera bon de varier votre procédé. Il est bien certain que c'est par des degrés insensibles que le même article, qui sert à généraliser, semble changer de rôle pour servir à déterminer. Mais les nuances sont encore trop délicates pour notre sourd-muet; il sentira mieux l'opposition tranchée des deux extrêmes.

Voici donc comment vous pourrez lui faire entendre cette phrase :

*Les livres de Paul sont bien reliés.*

*Paul a des livres; tu sais. Ces livres sont bien reliés.*

*Le cheval de Jean est beau.*

*Jean a un cheval; tu sais. Ce cheval est beau.*

Enfin, vous lui ferez entendre qu'on doit se servir de l'article *le*, *les*, toutes les fois qu'on pourrait ajouter les signes correspondans à ces mots *ce.... ces.... tu sais;* comme on le voit dans l'exercice qui suit le N° XLVI.

L'article, expliqué de cette manière, est facilement compris du sourd-muet, quoique les nuances qu'il ajoute au sens soient souvent fort délicates.

## Nº XLVI.

DISTINCTION ENTRE *du, de la, des,* CONSIDÉRÉS DANS LEUR EMPLOI COMME COMPOSÉS D'UNE PRÉPOSITION ET D'UN ARTICLE, ET LES MÊMES MOTS EMPLOYÉS COMME ARTICLES PARTITIFS.

La première colonne de ce Tableau offre des exemples de l'article sans contraction.

Dans les exemples de la seconde colonne, l'article se contracte avec *de,* mais sans changer de signification. Les mots *du, des,* composés de la préposition *de* et de l'article, doivent être marqués des chiffres 4—5.

Dans la troisième colonne, *du*, *des*, *de l',* sont joints à un complément direct, et doivent être marqués du chiffre 3. L'on pourrait dire qu'il y a, dans ces phrases, ellipse des mots *une partie, une certaine quantité;* mais cette démonstration ne me paraît pas satisfaisante, parce qu'elle entraînerait une phrase incorrecte : *Mettez une quantité de l'eau, une partie de l'eau dans votre vin.*

La dernière colonne montre les mêmes articles *de, du, de la*, etc., précédés d'une préposition, et marqués par conséquent du chiffre 5.

Remarquez toutefois que les articles *des, du, de la,* etc., ne peuvent s'employer avec *de.* Après cette préposition, l'article partitif se supprime toujours, comme on le voit dans les derniers exemples de ce Tableau.

## N° XLVII.

### RÉPÉTITION DE L'ARTICLE DEVANT L'ADJECTIF.

Lorsque le même nom répété se rapporte à des objets différens, désignés chacun par un ou plusieurs adjectifs, on peut éviter la répétition, en n'exprimant qu'une seule fois le nom, mais en répétant l'adjectif autant de fois qu'on désigne d'espèces d'objets différens, et par conséquent autant de fois que l'on pourrait répéter le nom. Ainsi, au lieu de dire :

*Des fleurs jaunes, des fleurs blanches, des fleurs blanches et jaunes,*

On dira : *Des fleurs jaunes, des blanches, des blanches et jaunes.*

Nous indiquerons plus loin les circonstances où l'on doit supprimer l'article. La plupart de ces distinctions seraient encore trop subtiles pour l'intelligence de votre élève.

Vous pouvez cependant, dès à présent, lui apprendre que l'article défini se supprime après la préposition *de*.

Exemples : *Donnez-moi du*[3] *sucre.*

*Donnez-moi un morceau de*[4] *sucre.*

On ne pourrait pas dire *de du sucre*.

Il ne vous sera pas non plus bien difficile de lui

faire comprendre que ce même article se supprime encore quand l'adjectif précède le substantif.

Exemples : *D'excellentes cerises.*

*Des cerises excellentes.*

Enfin, vous lui faites voir, par de nombreux exemples, que l'article indéfini se retranche encore dans les prépositions négatives.

Exemples : *J'ai des livres.*

*Je n'ai pas de livres.*

Ces premières notions vous suffiront pour longtemps encore.

Nous donnons à la suite des Tableaux une liste de locutions où l'article se supprime.

---

## N° XLVIII.

*Celui, ceux; celle, celles.*

Le sourd-muet vient d'apprendre comment l'on évite la répétition d'un substantif qui se rapporte à des objets différens, caractérisés chacun par un ou plusieurs adjectifs. Ainsi, il sait qu'au lieu de dire :

*J'ai cueilli des groseilles rouges et des groseilles blanches*,

il est mieux de dire :

*J'ai cueilli des groseilles rouges et des blanches.*

Si maintenant vous lui présentez la phrase suivante :

*J'ai posé sur la table le livre de Jules et le livre de Paul*,

il s'empressera de mettre en pratique la leçon précédente; il supprimera le second mot *livre*, et il écrira :

*J'ai mis sur la table le livre de Jules et le de Paul.*

Il faut donc lui faire sentir que l'analogie qu'il a cru remarquer entre ces deux exemples, n'est pas exacte; que le substantif est suivi d'un adjectif dans le premier, et d'une préposition avec son complément dans le second.

Que cette explication abstraite ne vous effraie pas pour votre élève. Il ne pourrait encore rien entendre à tous ces termes techniques; mais au

moyen du Tableau qui est sous vos yeux, vous lui ferez sentir sans peine ce qu'il vous serait si difficile de lui expliquer.

Vous aurez soin, après lui avoir fait lire les deux premiers exemples comparatifs, de porter son attention sur la différence que nous y avons cherché à caractériser. Le substantif répété est suivi d'un adjectif dans la première colonne; et dans la seconde, de la préposition *de* et d'un nom.

Vous répéterez sur les deux exemples comparatifs les deux opérations que nous avons faites dans le Tableau précédent.

Vous arrivez ainsi à ces deux exemples :

ī

*Un livre vert et un rouge.*

4 5

*Le livre de Jules et* le *de Paul.*

Vous lui faites remarquer la différence des signes ī, et 4, 5, caractérisant la différence des mots qui déterminent le substantif supprimé. Vous effacez *le* dans le second exemple, et y substituez *celui*.

Remettez maintenant le crayon au sourd-muet, et donnez-lui de nouveaux exemples, sur lesquels il opérera comme il vient de vous voir faire.

D'abord vous exigerez qu'il passe par les mêmes degrés pour aller du substantif répété au pronom qui le remplace; mais ensuite il faudra supprimer les intermédiaires pour substituer immédiatement le *pronom* au *nom*.

Ainsi, si vous lui écrivez ou lui dictez la phrase :

*J'ai taillé la plume de Jules et la plume d'Adolphe,*

il devra immédiatement supprimer le mot répété, et il écrira :

*J'ai taillé la plume de Jules et celle d'Adolphe.*

Quand vous jugerez qu'il est assez fort sur ce premier exercice, vous passerez au pluriel ; puis au féminin.

---

## N° XLIX.

### PRONOMS POSSESSIFS.

Votre élève sait écrire déjà depuis long-temps de petites phrases où le substantif est déterminé par un autre substantif précédé de la préposition *de*, comme par exemple :

*Le chapeau de Jules est sur la table.*

*J'ai vu le frère de Jean.*

Il écrira par analogie :

*Le livre de moi est sur la table.*

*J'ai vu le père de toi, et le frère de lui.*

Il ne met pas *le livre de je*, ni *le père de tu*, parce qu'il sait que les pronoms *je* et *tu*, *il*, *ils*, ne s'emploient sous cette forme que lorsqu'on peut écrire au-dessus le chiffre 1, signe du sujet.

Il ne sera donc arrêté par aucun des exemples de ce Tableau. Il y apprendra presque de lui-même à traduire *le... de moi*, *la... de moi*, *les... de moi*; *le... de toi*, *la... de toi*, *les... de toi*, par : *mon*, *ma*, *mes*; *ton*, *ta*, *tes*.

*Le... de lui*, *la... de lui*, *les... de lui*, par *son*, *sa*, *ses*, etc.

Deux ou trois leçons, au plus, suffiront pour l'habituer à faire lui-même cette espèce de contraction.

## N° L.

*Le mien, la mienne; les miens, les miennes.*

Ces mots offrent une légère difficulté de plus; car outre la contraction que nous y trouvons comme dans *mon*, *ma*, *mes*, ils renferment comme les pronoms *celui*, *celle*, *ceux*, *celles*, l'ellipse des noms auxquels ils se rapportent. En effet, *le mien* est l'équivalent de *celui de moi*, etc.

Le sourd-muet, en étudiant le N° XLIX, a été exercé à l'emploi du pronom *celui*, *celle*, *ceux*, *celles*; il entend fort bien les phrases :

*Voilà le livre de Paul et celui de Jean.*

*J'ai rencontré la sœur d'Adolphe et celle de Jules*, etc.

Il passera donc sans peine de la phrase :

*Voilà le livre de Jules et le livre de moi*,

A celle-ci :

*Voilà le livre de Jules et celui de moi.*

Il ne s'agit plus maintenant que de lui faire substituer :

*Le mien*, *la mienne*, *les miens*, *les miennes*,

A *celui de moi*, *celle de moi*, *ceux de moi*, *celles de moi*;

*Le tien*, *la tienne*, *les tiens*, *les tiennes*,

A *celui de toi*, *celle de toi*, *ceux de toi*, *celles de toi*, etc.

## Nos LI et LII.

### SUITE DES PRONOMS.

On peut employer un autre procédé pour conduire le sourd-muet à l'emploi de ce même pronom.

Si vous lui donnez à corriger la phrase suivante :

*J'ai rencontré le frère de Jules, et le frère de moi.*

Il pourra, d'après le N° XLVIII, la traduire par celle-ci :

*J'ai rencontré le frère de Jules et celui de moi;*

Ou bien, conformément au N° XLIX :

*J'ai rencontré le frère de Jules et mon frère.*

S'il s'y est pris de la première manière, vous le conduirez immédiatement à l'exemple de *le mien*, que vous substituerez à celui *de moi*, ainsi que nous venons de le faire dans la leçon précédente.

Mais s'il a employé la seconde phrase :

*Le frère de Jules et mon frère.*

Vous aurez besoin d'une opération de plus :

Vous commencez par lui faire remarquer la répétition désagréable du mot *frère;* vous supprimez le mot répété, et vous y substituez le signe par lequel nous rappelons le mot retranché.

Il vous reste :

*J'ai rencontré le frère de Jules et mon....*

Que vous traduisez par :

*J'ai rencontré le frère de Jules et le mien.*

Un procédé parfaitement semblable lui fera connaître les pronoms *le tien, le sien, le nôtre*, etc.

---

## N° LIII.

PRONOM *en*.

Le mot *en* tient souvent lieu du pronom possessif. L'on peut également dire d'un homme :

*Je connais son mérite, ou j'en connais le mérite.*

L'emploi du pronom *en* exige des distinctions assez délicates, et quoique nous l'ayons placé ici pour compléter ce que nous avons à dire du pronom possessif, nous conseillons à l'instituteur d'en renvoyer l'explication au temps où l'intelligence de son élève pourra saisir ces nuances légères, que nous avons néanmoins cherché à rendre, pour ainsi dire, sensibles aux yeux.

Si nous consultons les grammairiens, quelques uns nous apprendront que le pronom possessif *son, sa, ses,* ne peut se dire que des personnes ou des choses personnifiées, ce qui est loin d'être exact.

D'autres nous diront qu'en parlant des choses, on ne peut employer *son, sa, ses* que lorsque l'usage ne permet pas d'employer *en*.

N'allez pas maintenant leur demander dans quelles circonstances l'usage ne permet pas d'employer *en*, c'est ce qu'ils ne se donneront pas la peine de vous expliquer.

Quelles lumières pouvons-nous emprunter de

principes aussi vagues? Tâchons d'y suppléer, et n'oublions pas que presque toutes nos grammaires semblent plutôt faites pour les gens qui savent déjà que pour ceux qui veulent apprendre.

L'emploi du pronom *en* n'est obligé qu'en parlant des choses inanimées, et seulement dans certaines circonstances. Quand il est question des personnes, on peut dans tous les cas faire usage de *son, sa, ses*.

Si le nom de chose ou le pronom se trouve dans le même membre de phrase que le pronom possessif qui s'y rapporte, l'usage ne permet pas d'y substituer *en*.

Exemples : *Cet arbre a perdu* son *écorce,*
*On l'a dépouillé de* ses *feuilles;*
*Il perdra bientôt* sa *vigueur.*

Le pronom possessif se rapporte dans le premier exemple à *arbre*, dans le second à *le*, dans le troisième à *il*. Tous ces mots sont dans le même membre de phrase que le pronom possessif.

On ne peut substituer *en* à *son, sa, ses*, lorsque se dernier pronom est joint à un complément indirect :

*Cette plante est précieuse; on se sert de* son *écorce en médecine, et de* ses *feuilles dans les arts.*

Enfin on fait ordinairement usage de *son, sa, ses*, lorsque ce pronom est joint au sujet de la phrase.

*Toutes les parties de la canne à sucre sont utiles.* Ses *feuilles servent à la nourriture des bestiaux,* son *suc produit le sucre*, etc.

Cependant, si c'est le verbe *être* qui suit, on emploie très bien *en*.

En résumé, l'emploi de *en* n'est obligé qu'en parlant de choses inanimées, et seulement quand le pronom possessif se rapporte à un nom qui est dans un autre membre de phrase, et se trouve joint à un complément direct.

On en fait aussi un fréquent usage quand il est joint au sujet suivi du verbe *être*.

Remarquez aussi qu'il se met toujours avant le verbe.

---

## N° LIV.

*Chaque, chacune; quelque, quelques; quelqu'un.*

Nous traiterons ici de quelques mots que certains grammairiens rangent parmi les pronoms, quoiqu'ils ne tiennent *jamais la place des noms*. On les a classés aussi parmi les articles, et avec quelque raison, puisqu'ils marquent l'étendue de signification des noms auxquels ils sont joints; et c'est là le principal attribut de l'article.

Peu nous importe d'ailleurs la dénomination qu'on leur impose : *pronoms*, *articles*, ou même *adjectifs;* il nous suffit que le sourd-muet les entende et sache les employer.

Les mots *quelque, quelques*, diffèrent peu, pour la signification, de l'article indéfini *un, du, des;* seulement ils expriment plus faiblement.

*Quelque, quelques.*

Vous pouvez exprimer *quelques*, en levant successivement les doigts (la main étant préalablement fermée).

On ne doit pas confondre ce signe avec celui de compter, qui se fait aussi en levant les doigts les uns après les autres, mais avec cette différence, que dans ce dernier signe il y a une petite pause

entre chaque mouvement, et la physionomie exprime l'attention; au lieu que dans le signe de *quelques*, les doigts se lèvent successivement et presque sans interruption, et la physionomie marque une sorte d'incertitude.

Prenez *un paquet de plumes*, *une bourse de jetons*, ou *un sac de petites billes de marbre*. Vous en retirez une poignée, vous les montrez à l'élève, et vous écrivez : *des plumes*, *des jetons*, ou *des billes*.

Vous les remettez, vous en prenez ensuite une plus petite quantité, et vous écrivez : *quelques plumes*, *quelques billes*, etc.

L'élève répète ensuite ce qu'il vous a vu faire.

*Quelques*, *quelques uns*.

La seule différence qu'il y ait entre ces deux expressions, c'est que la première est toujours accompagnée immédiatement d'un nom et jamais l'autre. C'est aussi ce que nous avons cherché à rendre sensible aux yeux, dans le N° LIV.

Une ligne tirée du mot *quelque*, et qui se porte en avant sous un trait surmonté d'un point (signe du substantif), indique ou du moins *rappellera* que ce mot doit être suivi d'un substantif.

Du mot *quelqu'un*, nous avons tiré une ligne qui en avant aboutit à un zéro, pour indiquer qu'il ne se rapporte à aucun nom suivant. De ce

zéro nous faisons *partir* une seconde ligne qui se porte en arrière et indique que le substantif dont l'ellipse est marquée par le zéro, se trouve exprimé auparavant. Lorsque *quelqu'un* ne se rapporte à aucun nom exprimé, il signifie *quelque personne*, *une personne*.

### *Chaque, chacun.*

Nous remarquerons entre ces deux mots la même différence qu'entre *quelques* et *quelques uns*.

*Chaque* est toujours suivi immédiatement du substantif auquel il se rapporte, et jamais *chacun;* ce dernier, de même que *quelqu'un, quelques uns,* se rapporte à un nom précédemment exprimé, ou à un nom qui suit, mais dont il est séparé par une préposition.

C'est encore ce que ce Tableau rend sensible.

Si *chacun* n'est ni suivi ni précédé d'un nom auquel il se rapporte, il signifie *chaque homme*, *chaque personne*.

---

## N° LV.

*Aucun, aucune.*

*Aucun*, selon la manière dont on l'emploie, peut signifier *pas un, quelque*, et même *chaque*.

Or, notre élève connaît déjà toutes ces expressions; nous pouvons donc nous en servir pour lui interpréter le mot *aucun*.

Faut-il par exemple lui expliquer la phrase :
*Aucun élève n'est sorti;*

Il suffira de la traduire par celle-ci :
*Pas un élève n'est sorti.*

*L'église de Saint-Pierre est plus grande qu'aucune église de France;*

*L'église de Saint-Pierre est plus grande que chaque église de France.*

*Jean est plus grand qu'aucun de vous;*

*Jean est plus grand que chacun de vous.*

Enfin vous traduirez :

*Ai-je insulté aucun malheureux? Ai-je commis aucune faute?*

Par : *Ai-je insulté quelque malheureux? Ai-je commis quelque faute?*

Jusqu'ici point de difficultés. Cependant si vous vous arrêtiez à ces premières notions, vous exposeriez votre élève aux plus singulières méprises. Vous le verriez traduire indifféremment *aucun* par *chaque*, ou par *pas un*.

Il faut donc déterminer avec précision dans quelles circonstances ce mot doit revêtir telle ou telle acception.

Quand *aucun* n'est suivi ni précédé de *ne*, il signifie ordinairement *quelque*. Il ne s'emploie guère dans ce sens que dans les phrases interrogatives ou dubitatives.

Exemple : *Ai-je commis aucune faute?*

*Aucun* s'emploie aussi sans négation dans le second membre d'une comparaison avec la signification de *chaque* :

*Pierre est plus instruit qu'aucun de ses camarades.*

*Aucun ne* est l'équivalent de *ne pas un*.

*Aucun* s'emploie aussi d'une manière absolue, c'est-à-dire sans être joint à un nom.

Exemple : *Où sont ces enfans, je n'en vois aucun.*

*Rien, personne.*

Les observations que nous venons de faire sur *aucun*, s'appliquent sous tous les rapports aux mots *rien* et *personne*.

*Rien*, sans négation, a ordinairement la même signification que *quelque chose*, et s'emploie particulièrement en ce sens dans les phrases interrogatives ou dubitatives.

Dans le second membre d'une comparaison, *rien* s'emploie aussi sans négation avec la signifi-

cation de *chaque chose toute chose, quoique ce soit.*

*Rien,* avec une négation, signifie *nulle chose.* Ce mot a souvent aussi cette acception, même sans négation; mais il est alors toujours accompagné d'une préposition, comme dans ces locutions:

*Compter pour rien, donner pour rien, Dieu fit le monde de rien.*

Vous pourrez, en passant, faire remarquer à votre élève la différence de ces locutions:

*Donner pour rien;*

*Ne donner pour rien;*

*Ne pas donner pour rien;*

La première: *C'est donner sans recevoir aucune chose en retour.*

*Ne donner pour rien,* signifie *ne pas donner à quelque prix que ce soit.*

*Ne pas donner pour rien,* signifie *ne donner que pour quelque chose.*

### *Personne.*

*Personne* avec l'article est féminin, il signifie *un homme* ou *une femme.*

*Personne* sans article est masculin, et signifie tour à tour *quelqu'un, chacun, nulle, personne.* Ce mot ne s'emploie sans négation que dans les phrases dubitatives, interrogatives ou comparatives.

### *Jamais.*

L'adverbe *jamais* présente dans son emploi une si parfaite analogie avec les mots dont nous venons de parler, qu'il ne peut-être mieux placé qu'ici.

*Jamais* signifie, selon les circonstances, *quelquefois, chaque fois, nulle fois,* ou même *toujours.*

Il faut faire précéder cette explication de celle du mot *fois,* qui sert à la faire entendre.

Le mot *fois* n'a pas un exact équivalent dans le langage des gestes. Les sourds-muets l'expriment en répétant le verbe, et puis en y ajoutant le signe du nombre de fois (1). Ainsi pour exprimer : *Il est tombé dix fois;* ils diraient : *Il est tombé, tombé, tombé dix;* ou autrement, *il est tombé dix chutes,* comme on dit *il a frappé dix coups.*

Vous entrevoyez, par cela seul, comment vous pourrez amener votre élève à l'intelligence et à l'emploi du mot *fois;* c'est par la répétition du même verbe.

Ainsi voulez-vous lui faire entendre :

*Paul est venu trois fois ce matin?*

Vous écrivez d'abord :

*Paul est venu, est venu, est venu ce matin.*

---

(1) Je ne tiens pas compte du signe employé à l'Institution de Paris, parce qu'il est tout-à-fait arbitraire et n'a aucun rapport à l'idée.

Vous lui faites remarquer cette répétition, et peut-être de lui-même la supprimera-t-il pour écrire :

*Paul est trois venu;*

Ou bien même : *Paul est venu trois.*

Vous n'aurez qu'à ajouter le mot *fois;* et vous passerez de suite à un second exemple, afin qu'il sente que le mot *fois* ne se rapporte pas seulement au verbe *venir* et au nombre *trois;* mais qu'il peut se joindre également à tout autre verbe et à tout autre nombre.

Cette explication vous conduira sans peine à celle de *jamais* dans ses diverses acceptions, et à celle de *toujours,* que vous expliquerez par *toutes les fois*, et non point par *tous les jours,* comme on le faisait dans l'Institution de Paris, en ayant égard plutôt à la composition du mot qu'à l'idée même qu'il exprime :

*Tous les jours* signifie *chaque jour,* et *toujours* signifie *chaque fois.*

*Toujours* se prend aussi pour *continuellement*, et pour *encore maintenant.*

*Jean est toujours malade*, peut être traduit, suivant le sens, par : *Jean est sans cesse malade;* ou bien : *Jean est encore maintenant malade.*

### *On.*

*On* est un diminutif de *homme*, et signifie *un*

*homme, des hommes, les hommes;* et se dit également *des hommes* et *des femmes.*

Vous ferez remarquer à l'élève que ce mot ne peut s'employer que comme sujet de la phrase. Cette observation est importante pour le sourd-muet, qui ne manquerait pas de s'en servir comme d'un nom substantif et écrirait également sans scrupule :

*On fait beaucoup de contes;*

*Il ne faut pas croire aux contes de on.*

Vous pouvez vous borner pour le moment à ces deux remarques; plus tard vous lui apprendrez que, bien que ce mot soit ordinairement masculin et au singulier, on peut cependant le joindre à un adjectif féminin quand il est exclusivement question d'une femme.

Exemple : *Quand on est jeune et jolie,* etc.

*On* se trouve joint aussi quelquefois à un nom pluriel :

*On n'est pas des esclaves pour être traités ainsi.*

Vous lui apprendrez enfin qu'il faut éviter de faire rapporter ce pronom, dans la même phrase, à des pronoms différens.

Exemple : *On dit qu'on s'est battu.*

Il est évident qu'ici le premier *on* ne désigne pas les mêmes personnes que le second; il faudrait donc prendre un autre tour, comme par exemple : *Le bruit court que l'on s'est battu.*

Enfin, l'adjectif ou pronom possessif *son, sa,*

*ses*, se rapporte très bien au mot *on*, mais jamais le pronom *il* ou *lui*.

*On fait souvent pour ses enfans ce que l'on ne ferait pas pour soi-même;* et non pas *pour lui-même.*

L'article ne s'ajoute au mot *on* que pour éviter un concours de sons désagréables.

---

## N^os LVI et LVII.

### SUBSTANTIFS ABSTRAITS.

Quelle que soit une difficulté, elle est à moitié résolue quand on en a bien saisi le nœud; elle s'évanouit et disparaît si l'on sait la diviser et la rattacher à quelque notion déjà bien expliquée.

Ce sont les enjambemens qui donnent naissance aux difficultés. Il n'y a pas, à proprement parler, de difficultés pour l'instituteur qui sait graduer et bien enchaîner ses démonstrations : tout son cours forme une pente douce, qui, s'élevant insensiblement, conduit au sommet de l'instruction sans effort et sans fatigue.

Comment peut-on faire connaître au sourd-muet la nature des substantifs abstraits? Comment rendre sensibles à ses yeux ces êtres imaginaires, ces substances idéales, que l'on ne trouve nulle part, et qui n'ont d'existence que dans la pensée? Comment enfin exprimerons-nous, par la pantomine, ces notions déliées qui ne reposent sur rien, ces qualités dégagées de tout sujet, et auxquelles l'abstraction donné un corps et des modifications? Si l'on se rappelle comment les notions les plus simples, les plus claires, les plus faciles étaient péniblement et longuement enseignées aux pauvres sourds-muets, l'on pourra se

former quelque idée de ce qui devait en être quand il s'agissait d'expliquer l'essence de *substantif abstrait;* et l'on ne sera pas étonné que les sourds-muets n'en eussent jamais eu qu'une idée confuse. S'ils employaient quelques mots abstraits, c'était dans des locutions toutes faites, conservées dans leur mémoire, comme :

*J'ai reçu votre lettre avec plaisir; j'ai du chagrin*, etc. (1)

Hors de là, vous les eussiez vus arrêtés par la plus simple proposition où il eût fallu faire entrer un substantif abstrait.

Ainsi fallait-il exprimer ces deux propositions si simples :

*Jean a mesuré la longueur de cette table; j'aime l'odeur de la violette.*

Les plus forts élèves auraient écrit sans balancer :

*Jean a mesuré cette table longue; j'aime la violette odorante.*

Cependant je me suis convaincu que l'on peut, en deux ou trois leçons, faire connaître au sourd-muet l'essence et l'emploi du substantif abstrait. Ces notions sont à la portée des plus jeunes élèves.

---

(1) Ils connaissaient cependant bien les mots *esprit*, *âme*, parce qu'ils y voient des *êtres réels*, mais incorporels. Il ne faut pas confondre une expression abstraite avec un substantif abstrait.

Le premier Tableau que nous avons consacré aux substantifs abstraits est un exercice préparatoire par lequel nous disposons l'esprit de l'élève à la démonstration qui va suivre. C'est une sorte de prélude qui le mène, par degrés insensibles, de ce qu'il connaît à ce qu'il ne connaît pas encore. Telle est au reste la marche que nous avons presque constamment suivie dans ces leçons.

Nous nous gardons bien d'offrir tout à coup au sourd-muet des exemples du substantif abstrait.

Avant de lui apprendre à séparer d'un sujet ses qualités les plus intimes, pour les considérer en elles-mêmes, nous l'exerçons à séparer par la pensée les diverses parties d'un objet sensible, pour les considérer chacune isolément.

Il analyse l'objet que nous lui présentons; il en fait *abstractivement* une sorte de division mécanique, ainsi qu'on le voit dans la *Planche XX*. La *figure* 1 représente un chien; les autres nous montrent séparément les oreilles, la tête, les pates de cet animal. Un trait léger laisse entrevoir le reste du corps; la partie seule qui est censée attirer nos regards est dessinée avec précision. Nous avons cherché à représenter par là cet acte de l'esprit qui considère chaque partie comme isolée et indépendante du tout, ou du moins sans avoir égard au reste. Voilà le premier degré de l'abstraction.

Ici, pas l'ombre de difficulté; l'opération est en quelque sorte matérielle.

Depuis long-temps votre élève est en état non seulement de comprendre, mais de composer lui-même des phrases semblables à celles qui forment ce Tableau :

*Les oreilles de ce chien sont pendantes.*

*Le poil de ce chien est long,* etc.

Il ne sera pas arrêté davantage par celles qui suivent :

*Cette boîte est jolie.*

*Le couvercle de cette boîte est fendu.*

*Les bords de cette boîte sont noirs.*

*La surface de cette boîte est jaspée.*

Remarquez déjà que, dans ce dernier exemple, le mot *surface* est une véritable abstraction ; car ce n'est que par un acte de l'esprit qu'on peut isoler la surface d'un corps.

De là il n'y a qu'un pas aux substantifs abstraits *hauteur, largeur, profondeur,* que nous avons cherché à rendre sensibles aux yeux dans les figures, où une petite main armée d'une règle semble mesurer la hauteur, la largeur, la profondeur d'une boîte dont les contours sont imperceptiblement indiqués par des points, afin de faire sentir que l'esprit ne considère pas ici l'objet en lui-même, mais seulement sa hauteur, sa largeur et sa profondeur.

Vous composerez, sur les objets qui vous

entourent, des exemples analogues à ceux qui viennent de nous occuper, et particulièrement aux trois derniers. Vous avez près de vous une table ou tout autre meuble. Prenez-en la mesure sous les yeux de votre élève. Vous la lui montrez avec un geste d'interrogation; sa réponse ne vous laissera pas douter qu'il ne vous ait parfaitement compris.

Portez cette mesure sur votre planche noire; marquez-en l'étendue par une ligne ou simplement par deux points. Écrivez au-dessous :

*Longueur de cette table.*

Vous faites mesurer de même, par le sourd-muet, *la largeur et la hauteur de la table.* Il transporte encore ces mesures sur la planche noire; il écrit au-dessous : *largeur de la table, hauteur de la table.*

Il est bien constant que l'élève ne prendra pas la ligne qu'il a tracée sur la planche noire pour la table, ni même pour la représentation de la table; il est bien certain qu'il ne confondra pas non plus les mots *largeur de la table*, avec *large table*, et ne prendra pas la première de ces expressions pour l'équivalent de la seconde. C'est déjà beaucoup; mais cela ne suffit pas encore. Il ne fait encore que pressentir la distinction de l'adjectif et du substantif abstrait. Il faut dissiper jusqu'au plus léger nuage par un choix heureux d'exemples, et surtout par une adroite opposition

de l'adjectif et du substantif. Tel est l'objet du deuxième Tableau du substantif abstrait et de la *Planche XXI*.

Nous y voyons d'un côté deux hommes portant une longue table, et de l'autre une femme mesurant la longueur d'une petite table.

A la vûe de la première figure, l'élève pourra écrire de lui-même la phrase qui forme le premier exemple :

*Ces deux hommes portent une longue table.*

Mais il pourrait peut-être se tromper encore pour le second exemple; et il ne serait pas étonnant qu'au lieu de, *cette femme mesure la longueur d'une table*, il écrivît : *cette femme mesure une table longue.*

Vous lui ferez remarquer d'abord que l'adjectif *longue* ne peut s'appliquer à la table que nous avons eu l'attention de représenter petite.

Ensuite vous lui apprendrez que *mesurer une table, soit longue, soit petite*, c'est en mesurer les trois dimensions; c'est en mesurer la *hauteur*, la *largeur*, la *longueur*.

La même observation s'applique aux exemples suivans :

*Cet enfant mesure la grosseur d'un tonneau; son père mesure la profondeur de ce tonneau*, etc.

Il est presque superflu d'expliquer les motifs qui ont déterminé le choix de ces exemples. Les mots *épaisseur*, *grosseur*, *hauteur*, *largeur*,

*longueur*, sont à la vérité des abstractions; néanmoins on peut les rendre sensibles aux yeux. On peut montrer la *largeur*, la *hauteur* d'un objet, sans montrer cet objet même. Ces exemples rendent donc l'*abstraction* en quelque sorte *visible*; ils forment une transition insensible des substantifs réels et sensibles, aux substantifs abstraits et, pour ainsi dire, intellectuels.

Les trois exemples comparatifs qui terminent ce Tableau sont analogues à ceux qui viennent de nous occuper. L'adjectif et le substantif, qui en est formé, s'y trouvent en opposition dans des phrases composées des mêmes mots, et qui n'ont de différence que celle qui résulte de l'emploi de ces deux espèces de mots.

---

## N° LVIII.

### ADVERBE.

L'ADVERBE, disent quelques grammairiens, équivaut à une préposition avec son complément; c'est, ajoutent-ils, un mot qui abrége. *Sagement* a la même signification que *avec sagesse*.

L'on a conclu de ce principe que, pour faire connaître au sourd-muet l'emploi de l'adverbe, il suffisait de lui apprendre à rendre en un seul mot la préposition avec son complément. On ne s'est pas aperçu que les adverbes qui se représentent le plus fréquemment dans le discours, comme *très*, *bien*, *beaucoup*, *fort*, ne se prêtent pas à cette analyse, et que, pour les autres, ils ne peuvent être traduits que par un substantif abstrait. Or jusqu'ici l'enseignement du substantif abstrait avait été, on peut le dire, à peine ébauché, et l'emploi de cette sorte de nom avec une préposition était une des plus grandes difficultés qui arrêtassent les sourds-muets.

Les adverbes *sagement*, *fortement*, *cruellement*, sont très bien rendus, pour nous, par les mots *avec sagesse*, *avec force*, *avec cruauté*, et nous trouvons une grande analogie entre ces deux phrases :

*Marcher avec un bâton*,
*Marcher avec prudence*.

Mais secouez un moment l'empire qu'exerce sur votre esprit et à votre insu l'habitude de la parole, et imaginez quelle foule d'intermédiaires il faut franchir pour passer de l'une à l'autre de ces deux phrases, qui cependant ont par la forme tant de rapports. Par quels subtils raisonnemens conduirez-vous le sourd-muet à considérer les mots *sagesse*, *cruauté*, *prudence*, comme autant de substances, comme des instrumens que l'on saisit, ainsi que semble l'indiquer l'analogie dans ces phrases : *frapper avec un marteau*, *marcher avec un bâton*, *marcher avec prudence?*

Dans l'institution de Paris on avait senti cette difficulté, et, au lieu d'un nom abstrait, on avait pris pour exemple un substantif physique.

*Albert a frappé avec main forte.*
*avec forte main.*
*avec forte manière.*
*fortement.*

Je ne dirai rien de la métamorphose du mot *main* en *manière*; je ne demanderai pas non plus si raisonner *fortement* c'est raisonner *avec une forte main*.

Par la première explication, la difficulté se trouvait reculée d'un pas; par l'avant-dernière, elle se trouve doublée; car à la difficulté inhérente à la nature du substantif abstrait en général, il s'en joint une qui naît du mot *manière*, expression

qu'il est presque impossible de faire entendre *immédiatement* au sourd-muet.

En effet, ce mot n'offre, pour ainsi dire, aucune prise au langage des gestes. Comme il s'applique indifféremment à toutes les nuances des modifications, et à toutes les formes des êtres, il ne peut avoir de signe naturel ; il prend toutes les formes, et n'en a aucune qui lui soit propre.

Mais vous verrez que ce même mot, qui se refuse à une démonstration immédiate pour servir à l'explication de l'adverbe, ne présente plus de difficultés dans son emploi, si, au contraire, vous l'expliquez par l'adverbe.

L'adverbe n'a pas une signification essentiellement distincte de l'adjectif; il n'en diffère que par le rôle qu'il joue dans la construction de la phrase. En effet, que nous disions : *La tortue marche lentement*, ou bien, *la marche de la tortue est lente*, nous n'aurons exprimé qu'une seule et même pensée, bien que dans la première phrase nous nous soyons servis d'un adverbe, et d'un adjectif dans la seconde.

*Il ne faut donc point considérer l'adverbe dans ses rapports avec l'idée, il faut le considérer dans ses rapports avec les mots auxquels il est joint;* c'est dans la proposition, et non dans la pensée, que nous devons l'examiner; c'est dans le rôle qu'il joue, et non pas dans sa manière de si-

gnifier, que nous découvrirons ce qui le distingue de l'adjectif.

Quoique notre élève ne connaisse pas encore les termes *substantif, adjectif, verbe,* il n'en distingue pas moins bien ces diverses espèces de mots, et il sait même leur affecter à chacun un signe propre par le moyen d'un chiffre caractéristique.

Nous mettons sous ses yeux le Tableau LVIII.

Nous lui faisons remarquer dans la première colonne un adjectif joint à un substantif, *ceci est bien*, lui disons-nous par signes. Passant à la seconde colonne, nous lui montrons avec un geste désapprobateur le même adjectif joint à un autre adjectif. Nous corrigeons, en ajoutant à cet adjectif la terminaison *ment*; nous en faisons de même pour les exemples suivans, ainsi que pour ceux où l'adjectif est joint à un verbe.

Présentez ensuite à votre élève quelques phrases analogues à celles que vous venez de corriger; nul doute qu'il ne s'empresse d'ajouter la terminaison *ment* aux adjectifs qui seront joints soit à d'autres adjectifs, soit à des verbes.

J'ai vu des élèves ne pas attendre le troisième exemple pour saisir ma pensée, et s'empresser de faire eux-mêmes la correction avant moi.

Cette leçon sera terminée par quelques exemples d'adverbes modifiant d'autres adverbes.

## N° LIX.

### FORMATION DES ADVERBES.

Les adverbes ne se forment pas toujours des adjectifs par la simple addition de la syllabe *ment*.

Il y a des règles à observer à cet égard, et nous avons cherché à les rendre sensibles dans la seconde partie de ce Tableau.

Quand l'adjectif est terminé par une voyelle, l'adverbe se forme par la simple addition de la terminaison *ment*. Il faut excepter *impunément*, ainsi que les adverbes *commodément*, *énormément*, etc., dans lesquels il faut ajouter de plus un accent sur l'*e* de l'adjectif.

Tout ceci est entièrement du domaine de la mémoire.

Quand l'adjectif est terminé par une consonne, c'est du féminin que se forme l'adverbe :

*Grand*, *grande*, *grandement*.

*Frais*, *fraîche*, *fraîchement*.

Il faut comprendre dans cette règle les adverbes *nouvellement*, *follement*, *mollement*, formés des adjectifs *nouveau* ou *nouvel*, *fou* ou *fol*, *mou*, autrefois *mol*.

Quand les adjectifs sont terminés en *nt*, on forme l'adverbe en changeant *nt* en *mment*.

Exemple : *Constant*, *constamment*, *diligent*, *diligemment*.

Il faut excepter *lentement* et *présentement* qui sont formés des adjectifs féminins *lente* et *présente*.

---

## N° LX.

### ADVERBES QUI NE SE FORMENT PAS D'ADJECTIFS.

Tous les adverbes ne sont pas dérivés d'adjectifs, et ils n'ont pas tous une terminaison uniforme, comme notre élève pourrait le supposer d'après le Tableau que nous venons d'étudier. Il est important de ne pas le laisser long-temps dans cette erreur. Tel est l'objet du N° LX.

La première colonne nous offre les adjectifs dont nous formons régulièrement les adverbes de la deuxième colonne. Ceux-ci ne sont pas tous usités, et le plus souvent on y substitue les adverbes de la troisième colonne, qui ont la même signification, bien qu'ils n'aient avec les premiers aucun rapport de composition.

Vous ferez entendre à votre élève que les mots de la deuxième colonne, quoiqu'ils n'aient pas la terminaison *ment*, n'en sont pas moins des adverbes, synonymes de ceux qui sont en regard, et plus usités.

Pour mieux vous faire comprendre, vous lui écrirez quelques exemples où vous emploierez d'abord les adverbes de la première colonne. Vous les effacerez ensuite pour y substituer ceux de la troisième.

Vous écrirez de nouveaux exemples, et ce sera à votre élève à faire cette substitution.

Plus tard vous lui apprendrez que *bonnement* ne correspond à *bon* que dans la signification de *ingénu*, *simple*; *bellement* est presque inusité, si ce n'est quelquefois dans le sens de *avec légèreté*, *avec grâce*.

*Grandement* est presque synonyme de *noblement*; il signifie ordinairement *avec une grande âme*, *avec générosité*.

*Petitement* se prend ordinairement pour *avec parcimonie*.

*Mauvaisement* est tout-à-fait inusité; nous ne l'avons mis ici que pour interpréter le mot *mal*, que l'on pourrait aussi expliquer par son opposé *bien*.

*Dernièrement* n'est adverbe de *dernier* que dans le sens de *récent*. Enfin, *aveuglément* ne s'emploie qu'au figuré, et signifie *sans réflexion*, *sans examen*.

Ces observations suffisent pour faire voir que l'adverbe ne conserve pas toujours la signification de l'adjectif dont il est formé. J'en pourrais dire autant du substantif abstrait.

En général, les mots, en revêtant une nouvelle forme, prennent aussi quelques nuances nouvelles de signification.

Tantôt le dérivé n'est usité qu'au figuré, tantôt il n'est reçu que dans un sens plus restreint; quelquefois même il a une signification tout-à-fait différente.

L'instituteur doit tenir son élève sur ses gardes, signaler de bonne heure à son attention cette erreur, où il est d'autant plus exposé à tomber, que l'on est disposé à transporter aux dérivés le signe du radical. C'est même là un des vices fondamentaux du système des signes *méthodiques*.

On met aussi au nombre des adverbes les mots *auprès*, *dessus*, *auparavant*, etc.

Quelle analogie peut-on trouver entre ces mots et les adverbes *très*, *beaucoup*, *mal*, etc. ?

Il est vrai que *auprès*, *dessus*, peuvent se traduire par une préposition et un pronom, *près de cela*, *sur cela*, etc.

Mais n'en est-il pas de même des mots, *lui* (*à lui*), *leur* (*à eux*), etc., etc.? Faudra-t-il donc ranger aussi ces pronoms parmi les adverbes?

Nous aurions pu placer ces prétendus adverbes immédiatement après les pronoms; et si nous les mettons ici après les adverbes, nous ne les considérons que comme la contraction d'une préposition avec un pronom.

---

## N° LXI.

### DEGRÉS DE COMPARAISON.

Offrez aux regards de votre élève plusieurs objets, dont chacun, par ses dimensions, passe de beaucoup les objets de son espèce.

Il est impossible que cette circonstance ne frappe l'attention du sourd-muet et que ses signes ne vous l'expriment.

Rien donc de plus facile que d'obtenir de lui la manière de caractériser le superlatif absolu.

Faut-il exprimer *très grand*, la main s'élève d'abord; voilà le signe de *grand;* elle s'élève encore à plusieurs reprises, et *très grand* est exprimé.

Il s'agit maintenant de rendre par écrit la même idée. A mesure que le sourd-muet élève la main, j'écris successivement *grand*, *grand*, *grand*, *grand;* réunissant tous ces mots par une accolade ou mieux encore par de petites lignes convergentes, j'écris au point de rencontre de ces lignes, *très grand*.

Je montre ces deux mots à l'élève, et il répète le signe qu'il vient de faire.

Faut-il exprimer *très petit*, la main s'abaisse horizontalement pour le positif *petit*, puis elle s'a-

baisse et s'abaisse encore pour rendre le superlatif *très petit*.

On voit par ces exemples qu'il n'y a pas, à proprement parler, dans le langage d'action, de signe parfaitement correspondant au mot *très*.

Le signe du superlatif se tire ordinairement du signe même de l'adjectif auquel on donne un nouveau degré d'expression, soit par la réduplication du signe, soit par le jeu de la physionomie, ou même par quelques gestes qui varient suivant les adjectifs, et que l'instituteur connaîtra bientôt pour peu qu'il se donne la peine d'étudier le langage de son élève.

---

## N° LXII.

### COMPARATIF D'ÉGALITÉ.

L'égalité doit être le point d'où nous devons partir pour arriver à l'idée d'infériorité ou de supériorité.

Présentez à votre élève des objets exactement de même grandeur; rapprochez-les, ou bien, s'ils ne sont pas de nature à être rapprochés, faites-les-lui mesurer, et vous obtiendrez facilement le signe d'*égalité*.

Faites venir deux personnes de même taille, et mesurez-les devant lui; ou bien encore mettez sous ses yeux la *Planche XXII*, il ne peut se méprendre sur l'intention de la première figure. Cette main armée d'une petite règle que vous apercevez au-dessus de la tête de ces deux hommes, indique assez la parfaite égalité de leur taille.

C'est ce que votre élève saura très bien exprimer, si vous l'interrogez. Après avoir désigné d'une main le jardinier et de l'autre le soldat, ses deux mains s'élèvent graduellement, puis s'arrêtent comme si elles s'appuyaient sur la tête de ces deux hommes. Elles se rapprochent ensuite et viennent se toucher par leur bord interne.

Passez à la *figure* 2. Nous y voyons dans les plateaux d'une balance d'un côté un sac, de l'autre

une caisse. Vous faites remarquer à l'élève que les deux plateaux sont parfaitement en équilibre, que l'un ne s'élève pas plus que l'autre.

Par conséquent le sac et la caisse sont aussi pesans l'un que l'autre. Pour exprimer cette dernière circonstance, nos deux mains semblent soupeser les objets représentés. Elles s'élèvent ensuite horizontalement comme les deux plateaux de la balance, et viennent enfin se toucher dans toute l'étendue de leur bord interne, comme nous l'avons dit tout à l'heure.

En général, l'égalité et même la similitude, s'expriment en rapprochant horizontalement les deux mains ou plutôt les deux index de manière qu'ils se touchent dans toute leur étendue.

Tous les signes que nous avons indiqués jusqu'ici sont familiers à tous les sourds-muets, même avant qu'ils aient reçu aucune éducation. Le signe des deux index rapprochés, pour exprimer l'égalité ou la similitude, se retrouve chez presque tous les peuples de l'Orient, et il est en particulier très fréquemment employé par les Arabes.

Quelque juste que soit un signe, il ne faut jamais borner là votre explication. Vous vous assurerez que vous êtes compris, par des exemples multipliés, bien choisis, et sur lesquels il ne peut y avoir de méprise.

Quand vous vous êtes convaincu que l'élève a bien saisi l'intention des *fig.* 4, 5, 6, vous le rame-

nez à la première ; vous lui faites remarquer encore l'égalité parfaite de la taille des deux hommes qui y sont représentés ; lui-même s'empresse de l'exprimer par ses gestes, et vous écrivez :

*Ce soldat est grand, ce jardinier est grand également.*

Ce qui est la traduction littérale des signes du sourd-muet.

Votre élève sait pourquoi vous écrivez *également* et non pas *égal*. Ainsi rien encore ne vous arrête.

Vous transposez d'abord l'adverbe avant l'adjectif :

*Ce soldat est grand, ce jardinier est également grand.*

Vous substituez *aussi* à *également* :

*Ce soldat est grand, ce jardinier est aussi grand.*

Enfin, par une nouvelle inversion, vous transportez le second membre au-devant du premier, en ajoutant entre les deux la conjonction *que*, qui sert à indiquer le terme de la comparaison.

Cette transposition peut paraître d'abord superflue, puisque l'on peut également dire : *Ce soldat est aussi grand que ce jardinier ; ce jardinier est aussi grand que ce soldat.*

Il semblerait donc que nous élevons ici, gratuitement, une difficulté frivole. Tant s'en faut cependant.

Le terme de la comparaison se trouve toujours

en français dans le membre de phrase qui suit la conjonction *que*. Il est toujours censé le premier connu. Nous ne pouvons établir une comparaison qu'avec ce que nous connaissons.

Voilà aussi pourquoi le terme de la comparaison marche ordinairement le premier dans le langage des sourds-muets. Ils le mettent en avant comme pour servir de mesure.

Il est vrai que l'on peut quelquefois prendre, sans inconvénient, l'un ou l'autre membre de la phrase pour terme de la comparaison. Mais le plus souvent on ne pourrait faire cette transposition sans blesser à la fois la raison et la grammaire.

On peut dire : *Une peau aussi blanche que le lis, un teint aussi frais que la rose;* mais s'exprimerait-on correctement si l'on disait : *Le lis est aussi blanc que cette peau, la rose n'est pas plus fraîche que ce teint.*

C'était ainsi cependant que s'exprimaient habituellement les sourds-muets de l'institution, avant que nous leur eussions fait faire cette observation bien simple, et qui cependant avait échappé à tous les instituteurs; parce qu'en général on ne donne pas assez d'attention à l'étude du langage naturel.

Il faut dépouiller quelquefois les habitudes de la parole pour observer la véritable manière d'opérer de l'esprit. Ce n'est que par cette attention minutieuse à rendre les plus légères nuances,

que vous pouvez vous flatter de donner au sourd-muet le sentiment de notre langue.

L'élève qui aura bien compris cette distinction sentira que s'il est question d'un général, par exemple, il ne sera pas exact de dire :

*Il est aussi brave que sage;*

mais bien : *Il est aussi sage que brave.*

On dirait au contraire d'un philosophe :

*Il est aussi courageux que sage;*

et non pas : *Il est aussi sage que courageux;* parce que le titre de *général* suppose du courage, comme celui de *philosophe* suppose de la sagesse.

En parlant du premier, c'est son courage connu qui doit être le terme de la comparaison; pour le second, ce serait sa sagesse.

---

## N° LXIII.

### COMPARATIF D'INFÉRIORITÉ ET DE SUPÉRIORITÉ.

Les *figures* 7, 8, 9 de la *Planche XXII* expliquent les trois premiers exemples de ce Tableau, et votre élève vous fera connaître les signes de *moins* et de *plus*, que nous avons d'ailleurs déjà indiqués dans le chapitre précédent.

A la première phrase :

*Cet homme est* moins *grand*, *cette femme est* plus *grande;*

qui est conforme au langage du sourd-muet, il substituera :

*Cette femme est* plus *grande que cet homme n'est grand.*

Nous avons déjà donné la raison de cette inversion.

Il faut observer ici que le *ne* n'est pas *négatif;* il est simplement *explétif*, et rappelle l'opposition des mots *plus* et *moins*.

En faisant disparaître la répétition des mots *est grand*, etc., nous amenons l'élève à la phrase :

*Cette femme est* plus *grande que cet homme.*

Nous ajoutons tout de suite un exemple d'infériorité :

*Cet homme est* moins *grand que cette femme;* afin que le sourd-muet ne s'imagine pas que ce

mot *que* est l'exact équivalent du mot *moins*, comme pourraient le lui faire supposer les signes par lesquels il traduit le premier exemple.

Il verra par le second exemple que la conjonction ne sert qu'à annoncer le second terme de la comparaison.

Il ne vous reste plus qu'à lui faire observer que l'adjectif s'accorde avec le nom qui précède.

Exemples : *La tulipe est plus belle que le souci ; Le souci est moins beau que la tulipe.*

---

## Nº LXIV.

### *Le plus.*

Le sourd-muet qui aura bien étudié le Tableau précédent ne sera pas arrêté par le premier exemple (Nº LXIV), qui a toute la forme d'un comparatif.

Vous lui faites remarquer le mot *quadrupède* répété dans les deux membres de la comparaison, et ensuite le mot *tout* du second membre; et, quand il vous a bien compris, vous lui faites substituer à la forme du comparatif celle du superlatif :

*L'éléphant est le quadrupède* le plus *gros.*

Quand vous l'aurez habitué par de nombreux exemples à cette substitution, vous lui apprendrez les deux autres formes :

*L'éléphant est* le plus *gros quadrupède ;*

*L'éléphant est* le plus *gros des quadrupèdes.*

Vous remarquerez que la préposition *de* est synonyme de *entre, parmi.*

## N° LXV.

*Le plus; plus que.*

Ce Tableau est destiné à prévenir une faute que faisaient presque tous les élèves de l'école de Paris. Comme on n'avait pas eu soin de leur apprendre que le superlatif ne doit être employé que lorsque la comparaison porte sur des objets de même espèce, ils en faisaient usage en comparant des objets de genres différens.

Ainsi ils écrivaient :

*La rose est la plus belle des œillets.*

*L'orme de la cour est le plus grand des maisons de la rue*, etc.

Il est encore une autre faute moins choquante, mais contre laquelle ce Tableau doit aussi les mettre en garde; c'est l'emploi irrégulier qu'ils font souvent du comparatif au lieu du superlatif.

Exemple : *L'éléphant est plus grand que les animaux.*

Les Tableaux LXVI, LXVII, LXVIII, LXIX, portent leur explication avec eux.

## N° LXX.

### *Il y a.*

Encore une de ces locutions qui ont mis à la torture l'esprit des instituteurs et des pauvres sourds-muets.

On veut analyser chaque expression, et donner raison de chaque syllabe. On remonte péniblement jusqu'à l'origine de la langue. Où mène ce grand étalage d'une fausse érudition? Au chaos. Suivons la route modeste mais sûre du bon sens. Une leçon, au plus, suffit pour amener le sourd-muet à la connaissance de cette locution *il y a*, que nous considérons comme un seul verbe, équivalant au verbe *être*, qu'il remplace toujours, quand le sujet est précédé de l'article indéfini *des* ou *du*, et le plus souvent aussi quand le sujet est précédé de l'article *un*, *une*. Si vous dictez par signes à votre élève, ou si vous le mettez dans la nécessité d'exprimer cette proposition, *il y a du papier sur le bureau*, *il y a des plumes dans le tiroir*, il écrira :

*Du papier est dans ce bureau ;*
*Des plumes sont dans ce tiroir.*

C'est bien, lui direz-vous par signes; mais, vous pourriez ajouter, « ce sont les petits enfans qui s'expriment ainsi. » Cette manière d'exciter l'amour-propre des sourds-muets ne manque jamais son effet.

Vous lui apprendrez que *de*[1], *du*[1], ne doit pas être mis au commencement d'une phrase. Ensuite vous renversez la phrase qu'il a écrite et que vous transformez en celle-ci : *est du papier dans ce tiroir*. Vous changez ensuite *est* en *il y a*, et vous avez la phrase correcte :

*Il y a du papier dans ce tiroir.*

---

## Nos LXXI et LXXII.

### VERBES IMPERSONNELS.

Le verbe *il y a* vous mène sans peine aux autres verbes appelés *impersonnels*. Vous apprendrez ainsi à votre élève comment et quand on doit appliquer cette forme à tous les autres verbes.

Dans les verbes qui expriment les variations du terme, le verbe *il fait* remplace *il y a*.

---

## N° LXXIII.

### *Qui.*

Nous ne chercherons point dans les grammaires la définition de ce que l'on nomme *pronom rélatif*. Le grammairien et l'instituteur des sourds-muets envisagent les mêmes choses sous des aspects tout-à-fait différens. L'un ne considère que les relations des mots avec les mots dans la construction de la phrase; l'autre s'attache particulièrement aux rapports des mots avec les idées dans l'expression de la pensée.

Étudions-nous donc, je ne puis trop le redire, à nous former, avant tout, une idée nette et précise de ce que nous voulons enseigner, et comparons l'expression française avec l'expression naturelle du langage des gestes, ou plutôt avec la pensée même.

C'est faute de cette précaution, que l'enseignement des sourds-muets a été hérissé de tant de difficultés, la plupart gratuites, contre lesquelles sont venus échouer tous les efforts des maîtres et des élèves.

Tout se tient et s'enchaîne dans les opérations de l'esprit. Portons un œil attentif sur l'expression de la pensée, et nous y trouvons la même liaison, le même enchaînement.

Le premier mérite de l'instituteur est de ne

jamais passer d'intermédiaires. Il faut qu'il sache démêler et saisir le principe auquel vient s'attacher le plus immédiatement ce qu'il va enseigner.

Que la gradation de ses leçons soit comme une pente douce et insensible, qui mène sans effort au sommet d'une haute montagne, où le voyageur mesure de l'œil avec étonnement l'élévation où il est parvenu.

Notre élève est familiarisé depuis long-temps avec l'emploi de l'adjectif, dont la principale fonction *est de restreindre l'étendue de la signification du nom auquel il est joint, ou plutôt de déterminer l'objet dont on veut parler,* et de le démêler au milieu des objets de la même espèce.

Le pronom relatif transporte *aux verbes* la fonction de l'adjectif, dont l'emploi bien connu nous mène sans peine à celui du pronom relatif.

Afin de rendre plus sensible ce rapport, nous avons mis en regard, dans le Tableau que nous allons étudier, deux colonnes d'exemples. Dans les premiers, qui ont été vus précédemment et ne sont rapportés ici que comme moyen de transition, le nom est déterminé par un adjectif; dans les autres, le nom est déterminé par un verbe précédé du pronom relatif.

Nous répétons ici l'exercice que nous avons fait au sujet de l'adjectif.

L'élève écrit sous la dictée de vos signes :

*Cette fleur..... est jolie.* Vous lui faites laisser un intervalle après le mot fleur.

Vous lui demandez par signes : *cette fleur? quelle fleur? désignez-la.*

Comme nous n'avons pas encore vu le mot *quel*, la question que nous venons de faire est indiquée dans le Tableau par un espace vide suivi d'un point d'interrogation.

L'élève reconnaît la nécessité d'ajouter une qualité au mot fleur, pour déterminer celle dont on veut parler et la faire reconnaître au milieu du bouquet où nous l'avons placée.

Passant à la seconde colonne, vous lui faites écrire l'exemple correspondant :

*Cet homme est fatigué*, et vous lui demandez, toujours par signes : *cet homme......, quel est-il? désignez-le.*

Il ajoutera alors de lui-même, ou d'après vos signes :

*Cet homme dormant.* (*Pl. XIII.*)

Le mot *dormant* ne peut l'embarrasser ; il le connaît depuis long-temps.

L'étude des *Pl. XIII* et *XIV* lui a appris, ou plutôt lui a fait sentir que la terminaison *ant* des verbes annonce une manière d'être actuelle, mais passagère. (Nous traiterons plus tard des diverses significations du participe.)

Il ne s'agit plus maintenant que de lui faire traduire *dormant* par les deux mots, *qui dort*,

qui en sont l'équivalent, comme l'indiquent les deux petites lignes que nous avons tirées du mot *dormant*, et qui viennent aboutir, l'une au mot *qui*, l'autre au mot *dort*.

Il traduira de même dans les exemples suivans : *lisant*, par *qui lit*; *dansant*, par *qui danse*.

*Ces enfans marchant*, par *ces enfans qui marchent*.

Vous lui faites remarquer ici que le verbe s'accorde avec l'antécédent ; *marchent* est au pluriel, parce que *enfans* est au pluriel.

Jusqu'ici le pronom relatif ne nous a servi qu'à déterminer l'individu ou les individus.

Dans les exemples qui suivent, il sert à désigner l'espèce, comme le fait l'adjectif dans les phrases correspondantes.

On ne passera à celles-ci que lorsque l'élève aura été suffisamment exercé sur les premières.

Les deux derniers exemples :

*Les hommes qui aiment le travail ne s'ennuient jamais*;

*Les hommes qui n'aiment pas le travail sont malheureux*,

pourraient nous servir de nouvelle démonstration, s'il en était besoin, pour faire mieux sentir encore le rapport de l'adjectif avec le pronom relatif suivi d'un verbe. En effet, *qui aime le travail*, est l'équivalent de *laborieux*, comme *qui n'aime pas le travail*, est l'équivalent de *paresseux*.

## N° LXXIV.

### PRONOM RELATIF.

Votre élève a parfaitement compris l'emploi du pronom relatif. Mais ce n'est encore pour lui que l'équivalent du participe présent ; il pourrait donc le regarder comme superflu.

Il est bon de lui faire sentir que ce pronom joue des rôles où il ne pourrait être suppléé par aucune autre espèce de mots.

Passez au N° LXXIV, faites-le lire à votre élève. Soutenu par l'analogie, il comprendra tous ces exemples, quoique le verbe n'y soit pas toujours au présent, et il franchira cette difficulté, presque sans s'en apercevoir.

Il poursuivra sans s'arrêter. Les exemples 7, 8, 9, lui feront sentir la nécessité d'employer quelquefois le pronom relatif, même avec un adjectif.

Enfin, grâce à la gradation insensible par laquelle il a été amené aux exemples 10, 11, 12, 13, il n'est point embarrassé par l'emploi redondant du pronom et du verbe, ce qui, sans cette précaution, l'aurait au moins choqué; en effet, dans les exemples 12 et 13, les mots *enfans qui sont respectueux* ne présentent rien de plus à l'esprit que si l'on eût dit tout simplement *enfans respectueux*.

Cependant le sourd-muet voyant dans la première phrase deux mots de plus que dans l'autre, se serait évertué pour y trouver deux idées de plus, et vous eussiez éprouvé beaucoup de peine à lui faire sentir la parfaite conformité du sens de ces deux expressions, s'il n'y eût été amené par l'analogie de ces phrases avec toutes celles qui précèdent.

Que direz-vous maintenant des instituteurs qui expliqueraient, par exemple, ces mots : *enfans vertueux*, par *enfans qui sont vertueux;* offrant ainsi à l'élève trois difficultés au lieu d'une qu'il avait à résoudre?

Les derniers exemples de ce Tableau montrent le pronom relatif employé avec une préposition, mais toujours pour déterminer le nom qui précède, exactement comme le ferait un adjectif ou un participe.

---

## N° LXXV.

ANALYSE DE LA PHRASE INCIDENTE.

Le sourd-muet ne saisit pas de suite toute la valeur du pronom relatif; il est donc nécessaire de lui faire analyser pendant quelque temps la phrase où le pronom se rencontre.

Mais il est essentiel de bien distinguer quand le pronom sert à déterminer, ou bien quand il ne fait que l'office de pronom. C'est sans doute faute d'avoir établi cette différence, que des instituteurs faisaient et font, je crois, encore une si singulière analyse de ce pronom.

Voici celle que j'ai vu faire de la phrase suivante par un des vétérans de cet enseignement:

*Je reverrai avec plaisir tous les lieux que j'ai parcourus dans mon enfance.*

*J'ai parcouru tous les lieux dans mon enfance.*

*Je reverrai tous les lieux avec plaisir.*

Quand le pronom relatif sert à déterminer, on doit, en analysant, substituer l'article indéfini à l'article défini.

Exemple : *J'ai parcouru des lieux dans mon enfance.*

*Je reverrai tous ces lieux avec plaisir.*

Vous apprendrez ensuite à l'élève à recomposer, avec ces deux phrases simples, une phrase complexe au moyen d'un pronom relatif; tel est l'objet de l'exercice du Tableau LXXV.

5 3

PRONOM RELATIF *qui, que.* (1)

Lorsque l'élève aura fait, sans faute, les exercices du Tableau précédent, auxquels vous aurez ajouté d'autres exemples analogues, vous lui donnerez à réduire de la même manière, en phrases liées, les phrases simples qui composent les exemples de la première colonne, où le pronom relatif est complément du verbe. Il n'y trouvera probablement aucune difficulté; mais comme il ne sait pas encore que le pronom relatif doit marcher en tête de la phrase, quel que soit le rôle qu'il y joue, il commencera par le mettre à la place même du mot qu'il représente.

Ainsi il écrira :

*Les enfans je compose cet ouvrage pour qui....*

Gardez-vous de le corriger de suite : vous lui demandez par signes quel est le mot qui remplace ici *que*; aussitôt il vous l'indiquera.

Vous tirez d'abord une ligne, qui, partant des deux mots *pour qui*, aboutit après le mot *enfans;* vous y transportez alors ces deux mots, que vous ôtez de la place où l'élève les avait écrits.

Vous avez de cette manière la phrase régulière : *Les enfans pour qui je compose cet ouvrage....*

Vous répéterez le procédé sur les autres exem-

(1) Ce Tableau ayant été omis à la place qu'il devait occuper dans le tome I, on le trouvera dans le supplément.

ples. Il arrivera souvent que l'élève préviendra le maître, et fera de lui-même la transposition sans attendre qu'on la lui demande.

Avant de passer à la seconde colonne de ce Tableau, demandez à votre élève de mettre les chiffres sur les diverses phrases qu'il vient d'écrire, ainsi que sur quelques unes du Tableau précédent, où le *qui* est sujet de la phrase.

Vous lui faites remarquer *qui* marqué du chiffre 1, et *qui* marqué du chiffre 5.

A chacun de ces exemples vous donnez un signe d'approbation.

Vous écrivez ensuite *qui* avec le chiffre 3, vous le faites remarquer à votre élève, et le biffez aussitôt
3
en secouant la tête, et vous y substituez *que*.

Vous passez alors aux exemples du second paragraphe, qui dès-lors n'offrent plus de difficultés.

*Exercices.*

Quatre exercices différens familiariseront le sourd-muet avec l'emploi des pronoms relatifs.

Dans le premier exercice, il relira par signes tous les exemples que vous lui avez donnés du pronom relatif, soit sujet, soit complément direct ou indirect. Vous ajouterez de nouveaux exemples.

Pour le second exercice, il analysera des phrases composées.

Dans le troisième exercice, il recomposera les phrases analysées, et d'autres que vous lui donnerez.

Dans le quatrième exercice, vous lui dicterez des phrases analogues à celles du second exercice, et il les composera comme dans le troisième.

Enfin, dans le dernier exercice, vous lui dicterez des phrases composées.

---

## N^os LXXVI, LXXVII et LXXVIII.

### SUITE DES PRONOMS RELATIFS.

Le Tableau LXXVI, qui va nous occuper, est partagé en deux colonnes.

Dans l'une, tous les antécédens du pronom relatif sont des noms de personnes. Dans l'autre, ce ne sont que des noms d'animaux, d'arbres, de pierres, etc., mais aucun nom de personne. C'est ce que vous ferez remarquer soigneusement à votre élève; car le pronom *qui* se dit fort bien des personnes et des choses, quand il est sujet de la phrase, comme on le voit dans le premier paragraphe de ce Tableau; mais quand il est complément d'une préposition, il ne peut se rapporter qu'à un nom de personne. Si alors l'antécédent est un nom de chose ou d'animal, il faut remplacer *qui* par *lequel*, *laquelle*, *lesquels*, *lesquelles*, que l'on fait accorder en genre et en nombre avec l'antécédent.

Telle est la règle qui fait l'objet de la leçon actuelle. Nous avons cherché à la rendre sensible aux yeux, dans le second paragraphe du Tableau. Les exemples acheveront de dissiper toute obscurité. L'application de cette règle n'entraîne d'ailleurs aucune difficulté nouvelle.

L'élève sachant employer *qui* avec une prépo-

sition, il suffit de remplacer le pronom par *lequel, laquelle, lesquels*, selon que l'antécédent est au singulier ou au pluriel, au masculin ou au féminin.

Vous lui ferez remarquer que, dans la première colonne, où l'antécédent est toujours un nom de personne, on a conservé le pronom *qui*.

Dans la deuxième colonne, ce pronom, complément indirect, est effacé pour indiquer que l'on ne doit pas en faire usage avec des noms d'arbres, de pierres, d'animaux, enfin avec tout autre nom qu'un nom de personne.

Le Tableau N° LXXVII offre la syncope de la première syllabe de *lequel, lesquels, lesquelles*, avec *à* et *de*, ce qui n'embarrassera pas un instant votre élève, habitué depuis long-temps à faire la même syncope des prépositions *à* et *de*, avec l'article *le, les*.

Enfin, sans quitter ce Tableau, il apprendra que *dont* est l'équivalent invariable de *de qui, duquel, de laquelle, desquels, desquelles*.

Le Tableau LXXVIII fait connaître le double usage du pronom relatif, comme déterminatif, ou simplement comme pronom conjonctif.

Il est cependant des circonstances où l'on ne peut pas employer *dont;* ces exceptions feront l'objet du Tableau LXXIX.

---

## N° LXXIX.

*Dont, de qui, duquel.*

Jusqu'ici nous avons toujours vu le relatif placé immédiatement après l'antécédent. Telle est la règle générale en français. Mais lorsque ce pronom se trouve joint par la préposition *de* à un complément indirect, celui-ci se place au commencement de la phrase incidente, immédiatement avant le pronom relatif. On ne peut pas dans ce cas faire usage du pronom relatif *dont*. Il faut employer *de qui, duquel, desquels, de laquelle, desquelles*.

Ainsi l'on dirait :

*L'arbre dont les vers à soie mangent les feuilles*, ou bien *l'arbre dont les feuilles nourrissent les vers à soie* est le mûrier blanc.

Le mot *feuilles*, qui est déterminé par *dont*, est complément direct dans la première phrase, et sujet dans l'autre.

Mais on ne pourrait pas dire :

*L'arbre dont le ver à soie se nourrit des feuilles*, parce que le mot *feuilles* est complément indirect.

Il faudrait donc dire :

*L'arbre des feuilles* duquel *le ver à soie se nourrit.*

Cette règle paraîtra d'autant plus délicate que beaucoup de personnes ne l'observent pas. Rien

ne nous paraît plus propre à la bien faire sentir que l'opposition des exemples qui forment les deux colonnes de ce Tableau.

L'instituteur fera remarquer à son élève que les mots qui sont déterminés par le relatif *dont*, sont tous marqués du chiffre 1, signe du sujet, ou du chiffre 3 (signe du complément direct).

Dans les exemples de la deuxième colonne, le nom déterminé par le relatif étant marqué des chiffres 4 et 5, nous effaçons le mot *dont*, que nous avions d'abord écrit, et nous substituons *de qui, duquel*, précédé du complément indirect qu'il détermine.

Les figures qui sont au haut de ce Tableau sont destinées à rappeler ces observations. C'est le principe général déduit des exemples que nous avons donnés, et exprimé par des chiffres et des lignes propres à rendre sensibles aux yeux les rapports des mots entre eux.

---

# N° LXXX.

*Celui qui, celle qui; ceux qui, celles qui; ce qui.*

L'ANTÉCÉDENT du pronom relatif n'est pas toujours un nom; c'est quelquefois un autre pronom.

Les pronoms auxquels le relatif se joint le plus fréquemment, sont *celui*, *celle*, *ceux*, *celles*.

Quand ces pronoms sont absolus, c'est-à-dire employés sans antécédens, ils sont toujours suivis de *qui*.

Lorsque nous en avons parlé, nous n'avions pas encore traité des pronoms relatifs; voilà pourquoi nous n'avons pas donné des exemples de leur emploi sans antécédent. Ils trouvent donc naturellement leur place après le pronom relatif avec lequel ils marchent constamment unis.

Le premier paragraphe de ce Tableau montre le pronom relatif précédé de *celui*, *ceux*, *celle*, *celles*, avec un antécédent.

Dans le second, ces mêmes pronoms ne sont précédés d'aucun nom auquel ils se rapportent. Ils n'ont alors relation qu'aux personnes, et signifient toujours (1) : *l'homme qui*, *les hommes qui*, *les personnes qui*, etc.

*Ce qui* a toujours rapport aux choses, et pourrait être remplacé par *la chose qui*.

---

(1) Excepté après *voilà : voilà qui est bien, voilà qui est mal.*

Vous ferez remarquer à l'élève que le pronom absolu *celui* peut être sous-entendu quand il est sujet de la phrase, etc.

Ainsi, il est indifférent de dire :

*L'homme qui aime le travail*,

Ou bien :

*Celui qui aime le travail ne connaît pas l'ennui ;*

Ou enfin,

*Qui aime le travail ne connaît pas l'ennui.*

*Qui vous punit pour vous corriger, vous aime plus que qui vous flatte.*

On sous-entend aussi le pronom *celui*, *ceux*, quand il est complément de certains verbes :

Exemple : *Dis-moi qui tu fréquentes, et je te dirai qui tu es.*

*Je sais qui vous êtes, et vous ne savez pas qui je suis.*

*Qui* est tout à la fois, ici, complément d'un verbe, et sujet ou complément d'un autre verbe : c'est un pronom conjonctif. Nous y reviendrons un peu plus loin.

*Ce*, ne peut être sous-entendu que lorsqu'il est complément indirect d'un verbe.

Ainsi l'on ne pourrait pas dire :

*Je ne sais qui vous chagrine;*

Au lieu de :

*Je ne sais ce qui vous chagrine.*

La première façon de s'exprimer laisserait à

penser que c'est d'une personne que l'on veut parler.

Mais on peut dire :

*Je ne sais à quoi vous pensez.*

Les mots *à quoi*, qui ne se rapportent jamais aux personnes, ne laissent aucune amphibologie.

(*Voyez* plus loin, *Pronoms conjonctifs.*)

---

## N° LXXXI.

### PRONOMS INTERROGATIFS.

Les pronoms relatifs bien connus nous mènent naturellement aux pronoms interrogatifs, qui n'en diffèrent que parce que l'antécédent est supprimé dans ces derniers, et remplacé par un signe d'interrogation. En effet, que je dise : *Nommez la personne qui a déchiré ce livre;* ou que, retranchant le premier membre de la phrase, je dise, avec un signe d'interrogation :

*Qui a déchiré ce livre?*

La pensée est parfaitement la même.

C'est ce que nous avons rendu sensible dans ce Tableau.

La question : *qui a déchiré ce livre?* suppose deux propositions antécédentes. Car, non seulement elle fait entendre que le livre est déchiré, mais elle fait croire aussi que celui à qui l'on adresse la question connaît la personne qui a déchiré le livre, et peut la nommer.

Voilà pourquoi nous avons fait précéder cette question des deux phrases :

*Une personne a déchiré ce livre,*

*Nommez cette personne?*

L'élève réunira ces deux en une seule, conformément à la leçon du N° LXXV, et il écrira :

*Nommez la personne qui a déchiré ce livre?*

Renversant cette phrase, vous en transportez à la fin le premier membre, que vous supprimez ensuite, en le remplaçant par le signe d'interrogation.

Voici la construction ordinaire du sourd-muet dans son langage des gestes.

*Ce livre, a déchiré personne quelle, nommez.*

*Ce livre, a déchiré personne quelle?*

Ou mieux encore :

*Ce livre, a déchiré main quelle?*

En faisant lire à votre élève cette phrase, vous en obtiendrez sans peine le signe du *qui* interrogatif. Il se peut cependant qu'il la traduise avec un impératif, comme elle a été d'abord écrite, ce qui ne serait d'ailleurs de nul inconvénient.

Voici, au reste, le signe naturel de *qui* interrogatif. L'index étendu se porte la pointe en avant, comme si vous cherchiez à montrer la personne dont vous voulez parler. Votre regard se dirige alors sur votre élève, avec un signe d'interrogation, qui l'invite à vous désigner celui que vous cherchez.

### *Qui est-ce qui? Qui est-ce que?*

Cette forme d'interrogation étant l'exact équivalent de celle que nous venons d'étudier, nous pourrions nous contenter de l'écrire au-dessous de l'autre, comme il suit :

*Qui a déchiré ce livre?*

*Qu'est-ce qui a déchiré ce livre?*

et nous ferions entendre à l'élève que ces deux expressions sont identiques.

Voici un autre procédé un peu plus long, mais qui néanmoins nous paraît préférable, parce qu'il rend raison de chacun des mots de cette singulière locution *qui est-ce qui?*

Nous écrivons ces deux phrases :

*Une personne a déchiré ce livre.*

*Cette personne est Jean.*

L'élève les réunira en une seule :

*La personne qui a déchiré ce livre est Jean.*

Supprimant maintenant le mot *Jean*, je mets :

*Une personne a déchiré ce livre.*

*Cette personne est....*

Ce que l'élève transforme en :

*La personne qui a déchiré ce livre est....*

Ou bien même :

*Celui qui a déchiré ce livre est....*

J'ajoute un point d'interrogation avec la figure d'un index, qui lui rappelle le signe de *qui* interrogatif.

Je lui fais substituer à cet index le pronom *qui*, que nous transportons ensuite au commencement de la phrase ; ce qui nous donne :

*Qui est celui qui a déchiré ce livre?*

d'où nous allons à :

*Qui est-ce qui a déchiré ce livre?*

Vous suivrez le même procédé pour les autres exemples ; seulement vous ferez observer à l'élève que lorsqu'il ne s'agit pas de noms de personnes, au lieu de *qui*, nous avons mis *quoi*, que nous changeons en *que*, *qu'—*, parce que le pronom *qui*, sans antécédent, ne peut se dire que des personnes.

Nous ferons remarquer un peu plus loin que ce pronom composé *qui est-ce qui*, n'est jamais complément indirect.

---

## Nº LXXXII.

*Qui? Quelle?*

*Qui a déchiré ce livre?*
*Qu'est-ce qui a déchiré ce livre?*
*Que désirez-vous?*
*Qu'est-ce que vous désirez?*

Ces interrogations n'ont rien qui puissent arrêter votre élève. Il sait que les deux premières ont rapport à une personne; les deux autres à une chose.

Mais si vous lui écrivez :

*Un enfant a déchiré ce livre;*
*A déchiré ce livre enfant....?*

il est probable qu'il traduira cette dernière phrase par :

*Qui enfant a déchiré ce livre?*

Vous lui ferez remarquer que, dans l'exemple de l'autre colonne, aucun nom n'accompagne le pronom interrogatif qui, dans celle-ci, est suivi du mot enfant.

Alors vous effacez le mot *qui*, et vous y substituez *quel*.

Encore trois ou quatre exemples comparatifs, et l'élève sentira que lorsque le pronom interrogatif est accompagné d'un nom, on ne doit

employer ni *qui*, ni *qui est-ce qui;* mais *quel*, *quels*, *quelle*, *quelles*. (1)

---

(1) *Quel*, *Quelle* est un véritable adjectif, et non pas un pronom; mais nous devons nous servir des termes usités.

---

## N° LXXXIII.

*Lequel, laquelle, lesquels, lesquelles.*

Lorsque le pronom ou article interrogatif n'est pas immédiatement suivi du nom auquel il se rapporte, on y joint l'article *le, la, les*, et l'on forme ainsi le pronom absolu *lequel, laquelle, lesquels, lesquelles*.

Cette règle est rendue sensible aux yeux par la figure qui est en tête du N° LXXVIII, et suffisamment expliquée par les exemples qui l'accompagnent.

---

# N° LXXXIV.

### TABLEAU COMPARATIF DES PRONOMS INTERROGATIFS.

Quoique ce Tableau ne soit que le résumé de tout ce que nous avons dit des pronoms interrogatifs, il nous offrira bien des observations importantes.

*Qui?* (première colonne) se rapportant à une personne, peut être sujet ou complément.

*Qui regardez-vous?*

*Qui a taché ce livre?*

Si le sujet de la phrase est un nom, ce nom se place avant le verbe, et l'on ajoute après le verbe le pronom, comme si le nom n'était pas exprimé.

*Qui Jules regarde-t-il?*

Quand le nom de la personne est ainsi exprimé, il est mieux de se servir de la seconde forme (troisième colonne).

Remarquez qu'en parlant des choses, on se contente de transposer le nom après le verbe.

*Que regarde Jules?*

Il n'en peut être de même quand le pronom interrogatif se rapporte à une personne; car si l'on disait :

*Qui regarde Jules?*

On croirait que c'est Jules qui est regardé, et c'est le contraire que l'on veut exprimer.

*Qui*, sujet de la phrase, n'a pas de corrélatif. En parlant des choses, on est obligé de se servir de *qui est-ce que*.

*Qui*, complément direct, a *que* pour corrélatif à l'égard des choses.

*Qui regardez-vous?*

c'est-à-dire *quelle personne regardez-vous?*

*Que regardez-vous?*

c'est-à-dire *quelle chose regardez-vous?*

Vous ferez remarquer à votre élève l'emploi redondant du pronom personnel dans les deux locutions :

*A qui Jules pense-t-il?*

*A quoi Jules pense-t-il?*

Quoique les expressions *qui est-ce qui? qui est-ce que?* soient exactement les équivalens de *qui?* on ne peut pas les employer indifféremment dans toutes les circonstances.

Nous avons déjà vu que l'on ne pouvait pas employer *qui?* comme sujet, en parlant des choses, et qu'il faut recourir à *qu'est-ce qui*.

Le contraire arrive quand le pronom interrogatif est complément indirect.

*A qui pensez-vous? à quoi pensez-vous?*

On ne dit guère *à qui est-ce que vous pensez?* Encore moins *qu'est-ce à quoi vous pensez*.

Remarquez enfin qu'avec les expressions *qui est-ce qui, quel est le, quelle est la*, la phrase est

directe, c'est-à-dire que le sujet précède le verbe. (*Voyez* colonnes 3, 4, 6.)

Dans les autres, au contraire, nous observons toujours le renversement propre à la phrase interrogative, excepté toutefois quand le sujet de la phrase est le nom même sur lequel porte l'interrogation.

Exemples : *Qui a taché ce livre?*

*Quel enfant a taché ce livre?*

*Lequel de ces enfans a taché ce livre?* (1)

---

(1) Voyez tous les exemples des colonnes 1, 2, 5, 7, 8; excepté le premier de chaque colonne.

## N° LXXXV.

### PRONOMS CONJONCTIFS.

Les pronoms *qui*, *quel*, *lequel*, etc., peuvent être à la fois complément du verbe qui précède, et sujet ou complément du verbe qui suit. Les grammairiens donnent alors à ces pronoms le nom de conjonctifs, parce qu'ils servent à lier la première proposition à la seconde.

Ces pronoms étant les mêmes que ceux qui servent à l'interrogation, c'est par le moyen de la phrase interrogative que nous conduisons le sourd-muet à l'emploi des pronoms conjonctifs.

Exemple : *Qui vous instruit, dites le moi?*

L'on voit par là qu'il ne s'agit que de transposer et unir ces deux phrases.

Le pronom *le* tient lieu de toute la proposition précédente.

Transposant les deux pronoms *le*, *moi*, vous écrivez *dites moi le*.

Effaçant ce dernier mot, vous y substituez la proposition entière qu'il représente; et vous arrivez à la phrase :

*Dites-moi qui vous instruit?*

En faisant remarquer à votre élève que la phrase doit être toujours directe, c'est-à-dire que si le

sujet de la phrase est après le verbe, comme cela a lieu le plus ordinairement dans l'interrogation, on doit le rétablir avant le verbe.

Exemples : *De qui parlez-vous ? Je ne sais pas. Je ne sais pas de qui* vous *parlez.*

---

## N° LXXXVI.

### *Où.*

La connaissance des pronoms relatifs et des pronoms interrogatifs nous conduit à l'adverbe *où*, que l'on pourrait bien mieux nommer un pronom relatif, interrogatif ou conjonctif de lieu. En effet, *où* signifie *dans lequel lieu:*

Où? *Dans quel lieu?*

Par où : *Par lequel lieu;*

Par où? *Par quel lieu?*

D'où : *Duquel lieu;*

D'où? *De quel lieu?*

Ces expressions *dans quel lieu, par quel lieu*, etc., ne peuvent arrêter un instant votre élève, et ont à peine besoin d'explication. L'étude de ce Tableau lui apprendra à substituer *où? d'où? par où?* aux expressions *dans quel lieu?* et *de quel lieu?* dont on peut aussi faire usage.

---

# N° LXXXVII.

*Où, quand.*

*Où*, sert à remplacer un nom de temps; mais seulement à la manière des pronoms relatifs. Exemple : *Le printemps est la saison où la nature renaît*, c'est-à-dire *le printemps est la saison dans laquelle la nature renaît.*

*Où*, pour marquer le temps, ne peut s'employer ni comme pronom conjonctif, ni comme pronom interrogatif; on se sert alors de *quand*.

Exemples : *Dans quel temps viendrez-vous?*
*Quand viendrez-vous?*
*Depuis quel temps êtes-vous arrivé?*
*Depuis quand êtes vous arrivé?*
*Dites-moi quand vous êtes arrivé?*
*Je ne sais quand je reviendrai.*

Voyez le Tableau LXXXVII, qui nous dispense d'une plus longue explication.

## N° LXXXVIII.

### *Comment.*

*Comment*, pourrait être traduit par *de quelle manière*; et comme nous avons tout à l'heure expliqué les mots *quand* et *où* par les équivalens *dans quel temps*, *dans quel lieu*, on serait porté à croire qu'il en doit être de même de *comment*, et qu'il suffirait de le traduire par *de quelle manière*. Mais les mots *lieu* et *temps* ne sont pas bien difficiles à faire entendre. Il en est tout autrement du mot *manière*, qui, pouvant s'appliquer à toutes les modifications des actes sensibles ou intellectuels, n'offre rien de précis, rien que l'esprit puisse saisir clairement pour le rendre par gestes. En un mot, il faudrait dix fois plus de temps et de soins pour faire entendre le mot *manière*, que pour expliquer le mot *comment*, par le procédé employé dans ce Tableau.

En effet, sans nous arrêter à la définition plus ou moins exacte de cette expression, voyons dans quelles circonstances et à quelle intention on en fait usage.

Si une action, une manière d'être, un objet même est susceptible de plusieurs modifications entre lesquelles flotte l'esprit de celui qui interroge, et parmi lesquelles on doit choisir celle qui

convient au sujet, l'interrogation se fait par l'adverbe *comment*. (*Voyez* le Tableau.)

Souvent aussi, *comment* s'emploie pour *avec quoi, de quoi*, etc., mais dans un sens plus vague; comme on le voit par les exemples que nous avons mis en opposition, et surtout par les réponses à ces deux formes d'interrogation.

La question *de quoi? avec quoi?* est plus directe; la réponse plus brève.

La réponse à la question plus vague *comment*, comporte plus de développement.

*Comment* ne doit jamais être employé comme pronom relatif, c'est-à-dire avec un antécédent; mais on s'en sert souvent comme pronom conjonctif.

Exemples : *Comment vous portez-vous? Dites-le-moi.*

*Dites, comment vous portez-vous?*

---

## N° LXXXIX.

### FORMES DIVERSES DE L'INTERROGATION, SELON QU'ELLE PORTE SUR TELLE OU TELLE PARTIE DE LA PHRASE, ET QU'ELLE EXPRIME L'IGNORANCE OU LE DOUTE.

Nous avons déjà vu successivement toutes les formes de l'interrogation. Ici s'ouvre une nouvelle et immense carrière à vos leçons. Vous pouvez maintenant fixer l'attention de votre élève sur chaque circonstance d'un fait; sur chaque partie de la proposition. Lui-même, à son tour, aidé des formes précises de l'interrogation, pourra, par ses questions, appeler la lumière de votre expérience sur tous les doutes de son esprit.

Nous avons réuni ici toutes les formes de l'interrogation; de ce rapprochement jaillira une foule d'observations intéressantes.

Toute interrogation suppose ou le doute ou l'ignorance absolue, et a pour but d'acquérir la connaissance, ou la certitude, ou la confirmation d'un fait. Chaque partie de la proposition peut donc devenir l'objet de trois sortes de questions.

La première colonne de ce Tableau renferme les interrogations qui supposent l'ignorance absolue.

La seconde colonne contient les interrogations qui partent du doute ou du soupçon.

L'interrogation peut porter sur toute la proposition, ou sur une partie seulement.

La première phrase de ce Tableau est la proposition, dont nous allons tirer toutes nos questions.

Les premières interrogations portent sur la proposition entière.

On se sert aussi de la même forme d'interrogation pour s'informer aussi des circonstances *d'un fait*, comme nous aurons occasion de le voir dans le cours de nos exemples.

Les deux exemples qui suivent portent sur le sujet, toujours avec la différence qui se trouve entre l'ignorance et le doute.

*Qu'est-ce qui a cueilli des roses?*

*Est-ce Paul qui a cueilli des roses?*

J'annonce par le premier exemple que j'ignore entièrement l'auteur de ce fait, mais par le second je soupçonne déjà que c'est Paul, et je demande que mon doute soit éclairci.

Si je donne une forme négative à la question, mes soupçons ont plus de force; c'est presque de la certitude; je provoque une réponse affirmative.

*N'est-ce pas Paul qui*, etc.

Maintenant viennent les interrogations sur le verbe.

Ici, l'interrogation du doute emprunte la forme de l'interrogation générale, et l'on est même quelquefois obligé de faire une double question.

Les autres questions portent sur le complément, c'est-à-dire sur le lieu, sur le temps, sur la manière, etc.

Vous remarquerez dans la seconde colonne que lorsque la question a rapport au complément, le mot *que* est pronom relatif.

*Sont-ce des roses qu'il a cueillies?*

Si la question porte sur un complément indirect, le *que* est conjonction.

*Est-ce dans le jardin* que.

Vous ne ferez pas moins d'attention à la forme des réponses que comporte chaque espèce d'interrogation.

Il faut que l'élève sente bien que ce n'est qu'aux questions de doute que l'on peut répondre par *oui*, ou *non*.

---

## N° XC.

### *Que* conjonctif.

Nous ne chercherons pas à faire trouver à notre élève un rapport entre le *que* relatif et la conjonction *que*, en les rapprochant comme il suit :

*Le soleil* X que X *tu vois est lumineux.*

*Je crois* X que X *le soleil est un globe.*

S'il existe entre ces deux phrases d'autres rapports que la conformité des lignes qui les enveloppent, ils sont trop subtils pour que nous en embarrassions l'esprit du sourd-muet. Bien plus, pour prévenir toute erreur, pour écarter tout rapprochement, nous nous hâterons de lui dire que ces deux mots *que*, bien qu'ils soient les mêmes pour les yeux, sont tout-à-fait différens pour la signification, et surtout pour l'usage que l'on en doit faire.

Il n'appartient qu'aux yeux les plus exercés, aux esprits les plus déliés, de discerner et de suivre dans leur gradation ces nuances délicates qui se fondent insensiblement les unes dans les autres. Pour l'élève qui commence ce serait une source de méprises continuelles. Son esprit n'est frappé que des oppositions les mieux tranchées.

Notre élève connaît déjà le *que* relatif. Il a

même vu le *que* conjonctif après un adverbe de comparaison. Il l'a vu encore dans ces locutions : *c'est à lui* que ; *c'est pour vous* que , etc. Nous ne chercherons pas encore à établir aucun rapprochement entre ces différens *que*.

Quant à celui qui nous occupe en ce moment, il sert à marquer l'influence d'un verbe, ou d'une préposition sur une proposition entière.

Voici comment nous le ferons connaître à notre élève.

Nous lui présentons d'abord quelques phrases qui n'ont aucune liaison entre elles.

Exemples : *Jules lit*,

*Adolphe dessine*,

*Jean regarde des estampes*.

Il n'a pas de peine à mettre les chiffres d'analyse sur tous ces mots. Il se gardera bien d'établir aucune ligne de liaison entre ces trois phrases.

Ajoutez maintenant :

*Paul* (ou tout autre nom), *Paul m'a écrit*.

Montrez lui une lettre vraie ou supposée; faites-lui en voir la signature, et faites-lui transcrire une phrase de cette lettre. Ayez soin d'en choisir une qui ne renferme pas de pronoms de la première ni de la seconde personne (nous verrons tout à l'heure le motif de cette précaution).

Supposons donc que vous ayez trouvé dans la lettre la phrase suivante :

*Jules est malade*.

Vous faites écrire ces mots à la suite de *Paul m'a écrit.*

Qu'il mette les chiffres.

Tout ce qu'il vient de voir lui fait sentir que l'influence du verbe *écrire* doit porter sur la phrase suivante :

*Jules est malade.*

Mais comme chacun de ces mots a déjà un chiffre, il ne sait où mettre le chiffre 3, signe du complément du verbe *écrit.*

Vous dissiperez son embarras en encadrant dans quatre petites lignes la proposition secondaire, qui dès-lors pourra être considérée comme un seul mot. Vous écrivez au-dessus le chiffre 3, que vous joindrez par un signe au chiffre 2. C'est cette ligne, marquant l'influence du premier verbe sur la deuxième proposition, que vous traduirez par *que ;* de cette manière, cette conjonction ne peut manquer d'être entendue.

L'élève comprendra fort bien que ce mot ne doit être employé que lorsque le complément est une proposition entière, c'est-à-dire une phrase composée au moins d'un verbe et de son sujet.

Ce n'est pas tout, par l'effet de l'influence qu'exerce la conjonction sur la proposition suivante, le discours, de direct qu'il était, devient indirect ; ce qui embarrasse d'autant plus le sourd-muet, qu'il fait, dans son langage, l'usage le plus fréquent du discours direct. Ce ne sera donc

qu'après de nombreux exercices, qu'il pourra s'habituer à opérer immédiatement ce changement.

Voici comment vous l'y amenerez.

Vous écrivez d'abord la proposition, comme elle est supposée avoir été énoncée :

*Paul m'a dit : Je donnerai des livres à Jules.*

A qui se rapporte le mot *je*, dites-vous à votre élève ? C'est à Paul. Vous intercalez le mot *Paul* entre deux parenthèses, immédiatement après le mot *je* qui en tient lieu.

Par une troisième opération, vous effacez le mot *je;* ce qui vous oblige à ôter au verbe le signe caractéristique de la première personne pour y substituer celui de la troisième :

*Paul dit que Paul donnera,*

et vous laissez à votre élève le soin de faire disparaître cette répétition du mot *Paul*, en remplaçant le deuxième par le pronom personnel *il.*

Vous voyez dans le Tableau comment chaque nom ou pronom du discours direct doit être remplacé par l'un des trois pronoms personnels.

---

## N° XCI.

*Que* CONJONCTIF, APRÈS UNE PRÉPOSITION.

LORSQU'UNE préposition a pour complément une proposition complète, on met entre la préposition et son complément la conjonction *que*.

Pour faire entendre cette règle à votre élève, vous commencerez par mettre sous ses yeux les deux premières phrases du Tableau. Dans l'une, la préposition a pour complément un nom ; dans l'autre, le complément est une proposition entière. Vous marquez cette dernière proposition des chiffres 1, 2, etc., qui caractérisent le sujet, le verbe, etc., et vous enveloppez le tout d'une ligne surmontée du chiffre 5, signe du complément de la préposition.

Vous faites remarquer à l'élève la différence de ces deux complémens. Vous donnez un signe d'approbation à la première phrase. Vous paraissez blâmer la seconde, et vous regardez particulièrement avec un souris de dédain l'encadrement que vous avez donné à la proposition. Vous effacez ces petites lignes, et interposez *que* entre la préposition et la proposition qui suit. Ainsi la conjonction *que* tient lieu du petit cadre dont vous avez été obligé d'envelopper la proposition secondaire, afin de pouvoir lui donner le signe du complé-

ment; elle vous sert donc d'intermédiaire pour porter l'influence de la préposition sur la proposition suivante.

Une préposition suivie de *que*, est considérée comme formant avec ce dernier mot une seule et même conjonction.

Toute préposition n'est pas susceptible de devenir conjonction, comme nous le verrons plus loin. Nous n'avons donné ici qu'un petit nombre d'exemples, parce que plusieurs de ces prépositions conjonctives exigent après elles le subjonctif, que nous n'avons pas encore étudié, du moins dans les diverses significations de chacun de ses temps.

D'un autre côté, il y a des temps, même dans l'indicatif, qui ne s'emploient qu'avec une expression conjonctive. Nous ne pouvions donc les étudier qu'après avoir traité des conjonctions. Par conséquent, nous avons été obligé de remettre jusqu'à ce moment l'examen complet de la conjugaison.

Nous ne nous arrêterons pas sur les prépositions conjonctives *depuis que*, *dès que*, *pendant que*, *après que*, *avant que*, *pour que*, *malgré que*; elles conservent parfaitement la signification des prépositions dont elles sont formées. L'élève qui connaît la valeur des prépositions, entendra aussi celle de ces conjonctions sans autre explication.

Vous remarquerez seulement que *après que* ne s'emploie qu'avec des temps composés.

Le verbe qui suit *avant que*, *pour que*, *malgré que*, doit toujours se mettre au subjonctif.

*Quoique* est presque l'équivalent de *malgré que*.

---

## N° XCII.

*Parce que.*

La conjonction *parce que* est bien formée de la préposition *par*; cependant l'élève qui connaîtrait la préposition, pourrait fort bien ne pas entendre la conjonction, si vous ne l'y avez préparé par des exemples convenables.

Dans la première colonne de ce Tableau, chaque exemple est composé de deux propositions qui n'ont aucun rapport entre elles.

Dans l'autre colonne, au contraire, les deux propositions de chaque exemple ont un rapport manifeste de cause et d'effet.

Dès que l'élève a lu ces deux phrases :

*Antoine a battu Jules, Jules pleure,*

il entrevoit que la seconde doit être la conséquence ou l'effet de la première. Il ne lui reste plus à cet égard aucun doute, quand plus bas il voit ajouté à la seconde proposition le mot *par*, qu'il connaît déjà, et que l'on fera suivre de la figure d'un index montrant la cause exprimée dans la première proposition.

Il a clairement saisi le rapport; il ne s'agit plus que de lui apprendre à l'exprimer. C'est ce que nous allons faire par une simple transposition.

Nous portons la deuxième phrase au-devant de

la première, et nous substituons à l'index la syllabe *ce*, qui en est l'équivalent. Nous n'avons plus que la conjonction à ajouter pour former la phrase complète qui fait le sujet de la leçon.

*Jules pleure, parce qu'Antoine l'a battu.*

Un petit nombre d'exemples achèveront de donner à l'élève l'intelligence de cette conjonction.

Cependant, si l'instituteur s'arrêtait là, il serait tout étonné de voir le sourd-muet se tromper, sinon sur la signification de cette conjonction, du moins sur la place qu'elle doit occuper; il le verrait écrire, par exemple :

*Il ne fait pas beau temps*, parce que *nous ne pouvons sortir;*

Au lieu de : *Nous ne pouvons pas sortir*, parce qu'il *ne fait pas beau.*

J'ai vu tomber autrefois dans cette méprise les élèves les plus instruits.

En général, le sourd-muet est d'autant plus enclin à cette faute, que, dans son langage, la préposition se met le plus souvent après le complément.

Ainsi il dirait fort bien dans ses signes :

*Il ne fait pas beau* parce que; *nous ne sortirons pas;*

Comme nous dirions nous-mêmes :

*Il ne fait pas beau, d'après cela, nous ne sortirons pas.*

Il faut donc soigneusement le prémunir contre

cette erreur, en lui faisant sentir combien il est important de donner à la conjonction la place qu'elle doit occuper, puisque sa transposition change totalement la pensée. C'est ce que vous lui ferez sentir par un choix d'exemples analogues à ceux qui terminent ce Tableau, et qui sont d'autant plus frappans qu'ils sont composés exactement des mêmes mots, et que la différence du sens provient uniquement du changement de construction.

*Adolphe a battu ce chien*, parce que *ce chien l'a mordu ;*

*Ce chien a mordu Adolphe*, parce qu'*Adolphe l'a battu.*

Nous traduisons la première de ces deux phrases par :

*Ce chien a mordu Adolphe* 1°. ;

*Adolphe l'a battu* 2°.,

et la seconde par :

*Adolphe a battu ce chien* 1°. ;

*Ce chien l'a mordu* 2°.

Pour mieux faire sentir le rapport de la cause à l'effet, nous avons ajouté 1°, à l'expression de la cause, et 2°, à l'expression de l'effet. La cause étant toujours antérieure à l'effet, il ne peut y avoir de méprise.

Nous faisons remarquer à l'élève que la conjonction *parce que*, doit précéder le membre de la phrase que l'on peut marquer du signe 1°., et qui, en français, se met ordinairement après l'autre.

## N^os XCIII à XCVII.

*Pourquoi.*

Pourquoi, sert également à interroger sur l'intention et sur la cause. Sous ce dernier rapport, il est corrélatif de *parce que*, ainsi que l'on peut s'en convaincre par la réponse à cette interrogation.

D. *Pourquoi Adam fut-il chassé du Paradis terrestre?*

R. *Parce qu'il avait désobéi à Dieu.*

Remarquez en passant que cette préposition *pour*, qui exprime l'intention, la tendance, le but, exprime aussi la cause avec le passé de l'infinitif; mais avec le présent de l'infinitif, elle conserve sa signification propre, comme nous aurons occasion de le voir plus loin.

Nous ne nous arrêterons pas sur la première signification de *pourquoi*; elle est exactement conforme à la composition de ce mot, et l'élève qui connaît déjà les mots *pour* et *quoi*, n'aura pas de peine à les réunir pour en former *pourquoi*.

Mais comment lui faire connaître que ce mot sert aussi à interroger sur la cause? Par quel équivalent déjà connu pourrons-nous l'y amener? Faudra-t-il user d'une périphrase; y substituer, par exemple : *par quelle cause, par quel motif?* Mais outre que ce dernier mot sert également à

indiquer la cause et l'intention, je doute que ces expressions abstraites, prises isolément, soient clairement saisies d'un élève si peu avancé.

Vous obtiendrez le même résultat, bien plus facilement, par le procédé indiqué dans le Tableau XCIII. *Parce que* étant bien connu, ajoutez-y un point d'interrogation : *Parce que?* Le sens du mot n'étant aucunement altéré par cette addition, vous serez parfaitement compris du sourd-muet. Il est vrai que vous n'aurez pas parlé français; aussi n'est-ce qu'un moyen de transition, et vous vous hâtez d'y substituer *pourquoi*, qui, à l'interrogation près, exprime la même vue de l'esprit, et doit par conséquent être rendu par le même signe dans le langage des gestes.

---

# N° XCVIII.

## DÉVELOPPEMENT DE LA CONJUGAISON.

Nous nous sommes contenté jusqu'ici de donner à notre élève les premières notions de la conjugaison et une légère idée de l'emploi des temps de l'indicatif. C'était assez pour les besoins encore bien bornés de son esprit. C'était également assez pour les développemens que l'instituteur avait à lui donner sur les autres parties du langage. L'explication de tous les temps et de tous les modes exigeait des connaissances préliminaires qu'il n'avait pas, mais qu'il a acquises depuis. Rien ne nous empêche maintenant de lui faire connaître dans toutes leurs nuances les rôles que joue chaque temps.

Nous ne chercherons pas à lui expliquer l'essence de chaque mode, et nous nous garderons de l'arrêter sur les vagues définitions de nos grammaires, inintelligibles pour celui qui ignore, et tout au moins superflues pour celui qui sait.

L'élève aura une notion bien suffisante de chaque mode, quand il connaîtra parfaitement l'emploi de chaque temps qui entre dans sa composition. Libre alors à l'instituteur, s'il le juge à propos, de faire comparer les divers usages de chaque temps pour en déduire, s'il est possible, le caractère propre. Il pourra de même comparer entre eux

tous les temps d'un mode, et reconnaître, dans ce qu'ils auraient de commun, ce qui constitue le mode auquel ils se rapportent.

Ces recherches appartiennent aux spéculations grammaticales; nous nous attachons à la pratique, et nous avons atteint notre but quand nous avons appris au sourd-muet à tracer sur le papier le tableau fidèle de ses pensées.

Un fait que nous voulons exprimer se présente à notre esprit avec des circonstances de temps qui y sont intimement liées, qui le modifient, et auxquelles correspondent, dans toutes les langues, certaines modifications du verbe, qu'on appelle *temps*. C'est même là ce qui constitue un des caractères essentiels du verbe.

Le nombre des temps de la conjugaison varie dans chaque langue. Sous ce rapport, la langue française est une des plus riches. Il s'en faut cependant de beaucoup qu'elle le soit assez pour qu'on puisse affecter exclusivement une modification spéciale du verbe à chaque modification que les circonstances de temps peuvent imprimer au fait que l'on veut énoncer.

Il a donc fallu que chaque modification de la conjugaison pût répondre à plusieurs circonstances différentes de temps.

L'analogie a, sans doute, présidée à l'assemblage des rôles dont on a chargé ainsi chaque temps. Mais ce fil de l'analogie est souvent si délié

qu'il échappe à la main qui le veut suivre; et le seul caprice de l'usage semble alors avoir réuni sur une même modification du verbe, des fonctions qui n'ont aucun rapport entre elles, et qui ne se correspondent pas d'une langue à l'autre.

Le premier temps de la conjugaison, le *Présent de l'Indicatif*, a d'abord été destiné à énoncer un fait qui se passe au moment où l'on parle. De là il a exprimé un fait permanent, qui a lieu maintenant, comme il a eu lieu hier, comme il aura lieu demain; enfin une vérité de tout temps. L'analogie est manifeste.

Le présent a encore été employé à exprimer un fait habituel, qui peut bien n'avoir pas lieu au moment où nous parlons, mais qui se reproduit régulièrement dans certaines circonstances. C'est aussi une sorte de fait permanent. L'analogie est encore sensible ici.

Elle l'est également quand ce temps sert à mettre sous les yeux un fait passé, ou même un futur prochain. En effet, le souvenir est une sensation qui se continue, et dont la vivacité affecte quelquefois autant que la sensation présente. Nous sentons le passé par l'imagination, comme le présent par l'ébranlement actuel de nos organes. Le souvenir équivaut souvent à une sensation présente. La parole, tableau de notre pensée, doit rendre cet état de notre esprit; et de la conformité de l'impression naît la conformité de l'expression dans les deux circonstances.

Mais serait-il aussi facile de retrouver l'analogie qui a pu établir l'usage constant en français d'employer le présent au lieu du futur dans le membre de phrase commençant par *si* (dubitatif), tandis que dans l'autre membre, vous vous servez du futur?

Que dirai-je des divers usages de l'imparfait, du conditionnel, etc. Peut-on se flatter de démêler clairement les rapports que peuvent avoir entre elles les diverses circonstances de temps exprimées par l'imparfait dans les phrases suivantes?

*Ces enfans écrivaient quand vous êtes arrivé.*

*Les anciens écrivaient sur du parchemin.*

*Si vous écriviez à vos parens, ils vous répondraient.*

*L'on m'a dit que vous écriviez bien correctement.*

Laissons aux grammairiens toutes ces subtiles questions. Nous nous proposons simplement d'apprendre aux sourds-muets à exprimer leurs pensées, comme le font tant de gens qui ne sont point grammairiens, ou qui du moins s'expriment sans songer aux règles de la grammaire.

Il y a dans l'emploi des temps, des rapports extrêmement délicats; nous ne devons pas les négliger. Nous en faisons quelquefois le rapprochement, non pas pour établir une sorte d'échelle de nuances insensibles qui se confondent, mais au contraire pour faire ressortir leurs différences par une adroite opposition, qui les rende plus tranchées et les fasse reconnaître sans peine. Le premier point dans

toute science, est de bien établir les caractères distinctifs; on cherche ensuite les rapports pour coordonner ses acquisitions et soulager sa mémoire.

L'ignorance confond tout. Le pauvre sourd-muet qui n'a pas encore la connaissance de notre langue, n'a que trop de penchant à donner à chaque terminaison du verbe une valeur invariable et exclusive. Ce serait le maintenir dans son erreur, que d'assigner à chaque temps une signification fixe, absolue, d'où naîtraient toutes les autres. Nous nous empressons au contraire de lui apprendre que si chaque temps a une fonction propre, l'usage lui affecte aussi des fonctions secondaires, quelquefois analogues à la première, quelquefois tout-à-fait différentes; et nous tâchons de les caractériser avec clarté et précision.

*Présent de l'Indicatif.*

1°. Le présent de l'indicatif indique que le fait a lieu au moment où l'on parle.

Exemples : *J'écris, tu lis. Jean nous regarde.*

2°. On se sert du présent pour marquer une vérité de tout temps, un fait qui a lieu constamment, comme :

*Dieu est éternel, sa puissance est sans bornes, sa miséricorde est infinie.*

Souvent un grand effet naît d'une faible cause.

(Delille, Acad.)

*Les Français descendent des Germains.*

La fortune vend cher ce qu'on croit qu'elle donne.

(La Fontaine.)

Ou un fait habituel, quoiqu'il puisse bien n'avoir pas lieu actuellement :

*Les hirondelles arrivent au printemps, et partent en automne.*

3°. On peut employer quelquefois le présent pour exprimer un futur prochain.

Exemples : *Je suis de retour dans un instant.*

Demain la trève expire, et demain l'on t'arrête ;
Demain Zopire est maître, et fait tomber ta tête.

(Voltaire.)

4°. On peut aussi se servir du présent au lieu du passé. Ce tour donne plus de mouvement et de vivacité à la phrase, et rend la chose comme présente devant nos yeux.

Exemple : *Un soldat étant tombé sous le cheval de Cyrus, et étant foulé aux pieds de ce cheval, lui donne un coup d'épée dans le ventre. Le cheval blessé se démène, et secoue son maître. Cyrus tombe.*

(Boileau, trad. de Longin.)

5°. Après *si* dubitatif, on met toujours le présent au lieu du futur.

Exemple : *Si vous étudiez assidûment, vous ne manquerez pas de faire des progrès.*

## Nº XCIX.

### IMPARFAIT.

L'imparfait marque un état ou un acte habituel dans un temps passé.

Exemples : *Adam et Eve étaient heureux dans le paradis terrestre.*

*Les Perses punissaient l'ingratitude comme un crime.*

L'imparfait sert à marquer la simultanéité ou la coïncidence de deux ou plusieurs faits.

*J'écrivais quand vous êtes entré.*

Après *si* (suppositif) l'imparfait se met toujours au lieu du présent du conditionnel. (Voyez ce mode.)

Exemples : *Si l'on voyait souvent de près les grands hommes, on perdrait beaucoup de l'admiration que l'on a pour eux.*

*Si nous savions borner nos désirs, nous serions tous heureux.*

C'est-à-dire, comme disent quelquefois les étrangers, et comme écrivaient souvent les sourds-muets :

*Si nous verrions souvent les grands hommes... si nous saurions borner nos désirs*, etc.

Après *si* dubitatif l'imparfait s'emploie quelquefois de la même manière, et comme le présent, avec la signification du futur; mais alors le

verbe de l'autre membre de phrase doit se mettre au conditionnel, et non pas au futur.

Exemples : *S'il vous arrivait quelque affliction, vous trouveriez en moi un ami sincère.*

*S'il vous arrive quelque affliction, vous trouverez en moi un ami sincère.*

*Si vous arriviez avant moi, prévenez-moi.*

*Si vous arrivez avant moi, vous me préviendrez.*

Mais après *si* affirmatif, ou *si* conjonctif, ce temps conserve toujours la signification propre.

L'imparfait s'emploie aussi pour marquer une action qui était sur le point de se faire, ou qui a été interrompue au moment où elle allait avoir lieu.

Exemple : *Abraham égorgeait son fils, si l'ange du Seigneur n'eût arrêté son bras.*

Dans cette acception l'imparfait a beaucoup de rapport avec le passé du conditionnel.

*Abraham aurait égorgé son fils, si l'ange du Seigneur n'eût arrêté son bras.*

Il y a cependant cette différence entre ces deux temps, que l'imparfait exprime en quelque sorte un commencement d'exécution, tandis que le conditionnel passé n'annonce pour ainsi dire qu'une disposition.

6°. Après *que*, précédé d'un verbe au passé, on met généralement le second verbe à l'imparfait.

Exemple : *On lui a dit que vous étiez malade.*

L'imparfait, dans ce cas, s'emploie même, par un usage abusif, pour le présent habituel. Cependant quand la phrase secondaire renferme une vérité de tout temps, il vaut mieux se servir du présent.

Exemples :

Mais que t'a-t-il (*l'ours*) dit à l'oreille?
Car il t'approchait de bien près.
Me retournant avec sa serre,
Il m'a dit qu'il ne faut jamais
Vendre la peau de l'ours qu'on ne l'ait mis par terre.

Comme te voilà fait? Comme doit être un ours;
Qui t'a dit qu'une forme est plus belle qu'une autre?

---

## Nos C et CI.

PASSÉ DÉFINI ET PASSÉ INDÉFINI.

Nous avons déjà expliqué ces deux temps.

On fait usage du passé indéfini pour énoncer un fait qui a eu lieu :

1°. Dans un temps passé indéterminé.

Exemple : *J'ai parcouru toute la France.*

2°. Dans un temps déterminé qui dure encore, ou qui fait partie d'une portion de temps qui n'est pas entièrement écoulée.

Exemples : *La récolte a été abondante cette année.*

*Il a fait beau temps ce matin.*

3°. On fait quelquefois usage du passé défini au lieu du futur antérieur prochain.

Exemple : *Avez-vous bientôt fini? J'ai fini dans un instant.*

Après *si* dubitatif, on doit toujours faire usage du passé indéfini au lieu du futur antérieur.

Exemple : *Si j'ai fini à une heure, j'irai vous voir.*

Et non pas *si j'aurais fini.*

On se sert du passé défini, quand on a à énoncer un fait qui a eu lieu dans un temps entièrement écoulé.

Exemples : *J'écrivis hier à mon ami.*

*La récolte fut bien belle l'année dernière.*

4°. Le passé défini s'emploie aussi sans désignation d'époque.

Exemple : *L'Amérique fut découverte par Christophe Colomb.*

On en fait principalement usage dans les narrations ; voilà pourquoi on l'appelle aussi *passé historique.*

Exemples : *Alexandre gagna la bataille du Granique ; il vainquit Darius, roi de Perse, et pénétra dans les Indes.*

---

## N° CII.

PLUS-QUE-PARFAIT, PASSÉ ANTÉRIEUR HABITUEL.

Le plus-que-parfait exprime une action faite antérieurement à une époque passée.

Exemple : *J'avais dîné quand vous êtes venu.* *Vous êtes venu.... j'avais déjà dîné.*

Il y a cette différence entre le plus-que-parfait et les parfaits antérieurs, que le plus-que-parfait s'emploie dans la proposition principale, et qu'on fait usage du parfait antérieur dans la proposition secondaire, c'est-à-dire dans celle qui désigne l'époque.

Exemple : *J'avais dîné quand vous êtes arrivé.* *Vous êtes arrivé quand j'ai eu dîné.*

Le plus-que-parfait employé dans une phrase secondaire, et précédé de la conjonction, marque une chose faite *habituellement* avant une autre, dans un temps passé. Il correspond alors presque toujours à l'imparfait.

Exemples : *Quand un soldat romain avait sauvé la vie d'un citoyen, on lui donnait une couronne de chêne.*

Après *si* (suppositif), le plus-que-parfait correspond (pour la désignation de l'époque) au passé de l'indicatif, ou plutôt au passé du conditionnel.

Exemples : *Si vous aviez été toujours attentifs, vous seriez plus instruits;*

C'est-à-dire : *Vous n'avez pas été toujours attentifs, vous n'êtes pas instruits. Si vous eussiez été toujours attentifs*, etc.

*Mon frère ne m'a pas écrit.*

*Si mon frère m'eût écrit.....*

*Si mon frère m'avait écrit, j'aurais reçu sa lettre.*

---

## N° CIII.

### PASSÉ ANTÉRIEUR INDÉFINI, PASSÉ ANTÉRIEUR DÉFINI.

Le passé *antérieur* est ainsi nommé, parce qu'il sert ordinairement à exprimer une action antérieure à une autre action dans un temps passé. Il y a entre ces deux temps la même différence qu'entre le passé défini et le passé indéfini; c'est-à-dire que le passé antérieur défini indique que l'action a été faite dans un temps déterminé et entièrement écoulé, et que le passé antérieur indéfini s'emploie quand l'action a eu lieu dans un temps indéterminé ou non entièrement écoulé. Aussi le passé antérieur défini correspond-il ordinairement au passé défini, et le passé antérieur indéfini au passé indéfini.

Exemples : *Quand j'eus appris ma leçon, j'allai me promener.*

*Quand j'ai eu appris ma leçon, je suis allé me promener.*

Il faut distinguer quand ces temps sont employés avec un adverbe, comme *quand, après que*, etc., et quand ils sont employés d'une manière absolue.

Dans le premier cas, ils signifient simplement que l'action a eu lieu antérieurement à une autre action passée.

Dans le second, ils servent à marquer la rapide exécution d'un fait passé. Il s'y joint toujours alors un adverbe de temps.

Exemple :

La cigogne au long bec ne put attraper miette,
Et le drôle eut lapé le tout en un instant.

*Futur.*

Le futur marque un temps qui n'est pas encore.

Le futur s'emploie aussi pour marquer le commandement. Il est encore plus impératif que le mode qui porte ce nom, puisqu'il ne laisse aucune incertitude sur l'exécution.

Exemples : *Vous aimerez Dieu de tout votre cœur.*

*Vous aimerez votre prochain comme vous-même.*

*Futur antérieur.*

1°. Le futur antérieur indique l'exécution d'un fait dans un temps qui n'est pas encore, et avant une époque déterminée.

2°. Ce temps s'emploie aussi pour un passé incertain.

Exemple : *Si mon frère a reçu ma lettre, il m'aura envoyé les livres que je lui ai demandés.*

3°. On l'emploie aussi en forme d'impératif.

# N° CIV.

CONDITIONNEL.

Le principal usage du conditionnel est d'énoncer une proposition supposée ou sa conséquence, en affirmant d'une manière indirecte la proposition contraire.

Exemples : *S'il ne pleuvait pas nous sortirions ;*

*Fussiez-vous roi.....*

*Vous seriez roi, que vous n'en seriez pas moins soumis aux infirmités humaines ;*

*Quand même vous seriez roi*, etc.

Ces diverses propositions supposent les propositions contraires :

*Il pleut, nous ne sortirons pas ;*

*Vous n'êtes pas roi*, etc.

Dans la proposition commençant par *si* (suppositif), on n'emploie jamais le conditionnel présent, on y substitue toujours l'imparfait. Il ne faut pas non plus, après cette conjonction, employer la première forme du conditionnel passé; mais on peut faire usage de la seconde forme de ce mode, ou bien on y substitue le plus-que-parfait de l'indicatif.

On ne pourrait donc pas dire :

*Si vous m'auriez prévenu, je me serais empressé de me rendre près de vous.*

Mais on peut également dire :

*Si vous m'aviez prévenu*, etc.

Ou, *si vous m'eussiez prévenu*, etc.

Après *si* conjonctif on peut employer l'un et l'autre conditionnel.

Exemples : *Je ne savais pas si vous seriez venu. Il ne m'a pas dit s'il viendrait.*

*Conditionnel présent.*

Le présent du conditionnel exprime ordinairement un présent.

Exemple : *S'il faisait beau temps maintenant nous sortirions.*

Cette phrase suppose toujours la proposition contraire.

Exemple : *Il ne fait pas beau temps maintenant, et nous ne sortons pas.*

Le présent du conditionnel peut aussi s'employer comme le présent de l'indicatif, pour exprimer le futur; mais alors sa signification est légèrement altérée, il n'indique plus que le doute; parce qu'il ne nous est pas donné de prévoir l'avenir, sur lequel nous ne pouvons que former des conjectures. On ne peut, dans ce cas, affirmer la proposition contraire comme nous venons de le faire dans l'exemple précédent.

*S'il pleuvait demain nous ne sortirions pas.*

On dirait dans le même sens :

*S'il pleut demain nous ne sortirons pas.*

Cependant si la proposition conditionnelle (commençant par *si*) exprime un présent réel ou un passé, la certitude qui en résulte fait cesser le doute de la conséquence, et le conditionnel conserve sa valeur propre tout en exprimant un futur.

Exemples : *Si Jules n'était pas malade, il viendrait demain;*

C'est-à-dire,

*Jules* est *malade et il ne* viendra *pas demain.*

Nous ne pourrions pas, comme dans l'exemple précédent, substituer le futur au conditionnel et le présent à l'imparfait, sans changer le sens de la phrase et la rendre dubitative, d'affirmative qu'elle est.

*Si Jules n'est pas malade, il viendra demain,* signifierait, ainsi que nous l'avons vu au sujet de l'indicatif :

*Je ne sais si Jules est malade.*

*Je ne sais si Jules n'est pas malade,* etc.

Le conditionnel s'emploie aussi d'une manière absolue, c'est-à-dire sans être subordonné à aucune autre proposition exprimée.

Exemple : *Je désirerais vous voir plus souvent.*

Dans ce sens le conditionnel diffère du présent de l'indicatif en ce qu'il laisse supposer un empêchement que l'on entrevoit ou que l'on craint. Vous faites sentir cette différence au sourd-muet en paraphrasant cette expression par d'autres temps qu'il connaît déjà.

Exemples : *Je désire (mais je ne peux) vous voir.*

*Je désire (mais je crains de ne pouvoir) vous voir.*

*Je désirerais vous voir.*

On expliquera d'une manière analogue ces locutions : *on dirait que, on croirait que,* où la signification du conditionnel a tant de rapports avec l'exemple que nous venons de voir.

*On dirait que vous êtes malade;*

C'est-à-dire,

*Vous n'êtes pas malade, mais vous paraissez malade;*

*Si un autre vous voyait, il dirait que vous êtes malade.*

Dans une proposition subordonnée, on fait usage du présent du conditionnel pour indiquer un futur par rapport au temps du verbe de la proposition principale.

Exemples : *Il m'a dit* hier *qu'il viendrait* ce matin.

*Il m'a dit* ce matin *qu'il viendrait* demain.

---

## N^os CV et CVI.

### PASSÉ DU CONDITIONNEL.

Le passé du conditionnel exprime un passé. A cette différence près, tout ce que nous avons dit du conditionnel présent peut s'appliquer au conditionnel passé.

Exemple : *S'il eût fait beau ce matin, nous serions sortis;*

C'est-à-dire,

*Il n'a pas fait beau ce matin, et nous ne sommes pas sortis.*

Le passé du conditionnel peut servir à exprimer un futur; mais alors il ne marque plus que le doute, à moins que le verbe de la proposition conditionnelle ne soit au présent ou au passé.

Le passé du conditionnel s'emploie aussi d'une manière absolue.

Exemples : *J'aurais désiré vous voir;*

C'est-à-dire,

*J'ai désiré (mais je n'ai pu) vous voir.*

C'est-à-dire, *On aurait dit que vous étiez malade;*

*Vous n'étiez pas malade, vous le paraissiez;*

*Si un étranger vous avait vu, il aurait dit que vous étiez malade.*

---

## N° CVII.

### IMPÉRATIF.

L'IMPÉRATIF ajoute à la signification du verbe l'expression du commandement, de l'invitation ou de la prière, selon le sens de la phrase.

Il est essentiel de faire connaître à l'élève ces trois nuances de signification. Il ne faut donc pas donner à ce mode le signe exclusif du commandement, comme on le fait ordinairement; le sourd-muet n'en prendrait qu'une fausse idée. J'en ai vu qui auraient cru manquer à leur professeur en lui disant : *Permettez-moi de sortir*, parce qu'ils voyaient toujours dans ce mode l'expression d'un ordre.

Les grammairiens ne donnent ordinairement qu'un temps à l'impératif. Ce mode est composé de deux temps : le présent ou futur, et le passé, ou plutôt le futur antérieur; car le passé n'étant plus en notre puissance, ne peut être l'objet d'un commandement.

Exemples : *Aimez votre prochain. Respectez la vieillesse.*

*Ayez appris votre leçon avant mon retour.*

Le présent de l'impératif énonce le commencement de l'action; le passé a plutôt rapport à l'entière et parfaite exécution.

On se sert aussi pour le commandement, du futur et du futur antérieur, ainsi que nous avons eu occasion d'en faire la remarque. Ces deux derniers temps énoncent un ordre plus positif, et qui ne doit laisser aucune incertitude sur l'exécution.

Exemples : *Vous aimerez Dieu de tout votre cœur.*

*Vous ne vous approprierez jamais le bien d'autrui.*

---

## N° CVIII.

SUBJONCTIF.

Il ne serait pas facile de faire connaître le caractère propre et exclusif du subjonctif. On dit que ce mode sert à marquer la subordination du verbe d'une proposition au verbe de la proposition principale. Mais n'est-ce pas plutôt la définition de la conjonction *que*.

Par exemple, dans ces phrases :
*Je croyais que vous viendriez,*
*Je crois qu'il viendra,*
*Je doute que vous veniez,*
*Je ne croyais pas qu'il vînt,*
Les propositions secondaires : *qu'il viendra, que vous viendriez,* ne sont pas moins clairement subordonnées aux verbes précédens, que ne le sont les propositions *que vous veniez, qu'il vînt.*

Dira-t-on que le subjonctif ajoute une idée d'incertitude à la nature du verbe précédent? Ce caractère est commun à la plupart des verbes qui gouvernent le subjonctif; mais il ne leur est pas si exclusivement propre qu'il ne puisse aussi convenir à beaucoup de verbes qui veulent après eux l'indicatif. S'il y a toujours une sorte d'incertitude dans l'objet de la crainte, du désir, et même du commandement, ne retrouvera-t-on

pas aussi une idée d'incertitude dans les verbes *espérer, croire,* etc., et dans tous ceux qui ont une signification analogue? Cependant ils gouvernent tous l'indicatif. D'un autre côté, quelle espèce d'incertitude comportent les expressions *être bien aise, aimer,* etc.?

Nous pourrions dire, avec plus de raison peut-être, que le subjonctif se met après les verbes qui indiquent un mouvement de l'âme, et l'indicatif, après les verbes qui énoncent un acte de l'esprit: distinction bien délicate et trop subtile pour servir de guide à nos élèves. Encore ne préviendrions-nous pas toute objection.

On met le subjonctif après les verbes qui expriment *volonté, commandement, crainte,* etc. La volonté, il est vrai, comporte le désir; mais n'y trouvons-nous pas aussi un acte de l'esprit : la connaissance de notre liberté et de la puissance que nous avons d'obtenir l'objet désiré. Le désir joint au sentiment de *liberté* et de *puissance,* voilà la *volonté.*

L'esprit ne prend pas une part moins active dans le commandement.

Enfin si nous rangeons la crainte dans les mouvemens de l'âme, pourquoi en exclure l'espérance, qui est le penchant du cœur soutenu par la confiance de l'esprit.

Sans entrer dans toutes ces discussions, sans avoir recours à aucune définition, suivons la règle

qui nous a guidé jusqu'ici. Qu'un heureux choix d'exemples, rendus encore plus sensibles par d'adroites oppositions, fasse sentir au sourd-muet l'usage du subjonctif, et lui fasse saisir ces analogies si déliées, si légères, qui échappent à la sévérité du raisonnement et à la précision d'une démonstration.

Le premier Tableau que nous offrons à ses regards, est une sorte de prélude pour préparer son esprit à l'emploi des temps de ce mode. Il vous suffira de lui faire remarquer que l'on met le subjonctif après les verbes qui expriment *désir*, *contentement*, *mécontentement*, *volonté*, *commandement*, *doute*; enfin, après les propositions interrogatives, dubitatives ou négatives.

---

## N° CIX.

### EMPLOI DES TEMPS DU SUBJONCTIF.

L'ÉLÈVE trouve ici en regard, dans des propositions presque identiques, les temps du subjonctif dans leurs rapports avec les temps de l'indicatif et du conditionnel qu'il connaît déjà, et qui par conséquent peuvent servir à interpréter les temps du mode dont l'emploi ne lui est pas encore connu.

Que le sourd-muet ait toujours ce Tableau présent à sa mémoire. Lorsqu'il se trouvera embarrassé dans le choix du temps du subjonctif qui conviendrait à l'expression de sa pensée, il n'aura qu'à la traduire d'abord par un temps de l'indicatif; et la correspondance de ce Tableau le menera infailliblement au temps qu'il cherche.

Vous remarquerez que chaque temps du subjonctif répond à deux temps déjà connus de votre élève.

Le présent du subjonctif exprime tour à tour un présent ou un futur.

Exemples : *Jules* est *malade, cela se peut ;*
*Il est possible que Jules* soit *malade.*
*Il ne* pleuvra *pas demain, je ne le crois pas ;*
*Je ne crois pas qu'il* pleuve *demain.*

L'imparfait du subjonctif correspond tantôt à

l'imparfait de l'indicatif, tantôt au conditionnel présent.

*Il semblait que ces déserts n'eussent plus rien de sauvage.* (FÉNELON.)

*Ces déserts n'avaient plus rien de sauvage; il le semblait du moins.*

Je ne m'attendais pas que de notre hyménée
Je dusse voir si tard arriver la journée.

*Devais-je voir si tard arriver cette journée? je ne m'y attendais pas.*

Vous remarquerez les rapports du subjonctif et du conditionnel qui se prennent souvent l'un pour l'autre; on dit également :

*Il ordonna qu'on viendrait.*

*Il ordonna qu'on vînt.*

*Je ne croyais pas qu'il viendrait.*

*Je ne croyais pas qu'il vînt.*

Le plus-que-parfait du subjonctif correspond au plus-que-parfait de l'indicatif et au passé du conditionnel.

Exemples : *Aviez-vous lu cet ouvrage? je ne le croyais pas.*

*Je ne croyais pas que vous eussiez lu cet ouvrage.*

*Vous ne l'auriez pas compris si je ne vous l'avais expliqué.*

*Je ne crois pas que vous l'eussiez compris, si je ne vous l'avais expliqué.*

On trouve quelquefois le conditionnel passé employé dans sa première forme au lieu du subjonctif; quant à sa deuxième forme, elle ne diffère pas du plus-que-parfait du subjonctif.

Exemples : *Je ne croyais pas que vous* seriez *venu si tôt.*

*Je ne croyais pas que vous* fussiez *venu si tôt.*

---

## N° CX.

### SYNTAXE DES TEMPS DU SUBJONCTIF.

J'ENTENDS ici par syntaxe des temps du subjonctif, la construction des temps du subjonctif avec les temps des autres modes.

Les exemples de ce Tableau offrent successivement tous les temps de l'indicatif, de l'impératif et du conditionnel qui peuvent se construire avec tel ou tel temps du subjonctif.

Nous n'avons donné qu'un exemple de chacun, afin de pouvoir tout réunir dans un même cadre. Cependant ce n'est que par des exercices multipliés que l'élève s'habituera à l'emploi régulier de ce mode.

L'instituteur aura soin, chaque fois que le sourd-muet se trompe sur l'emploi d'un temps du subjonctif, de le ramener au Tableau précédent, et de lui faire traduire ce temps par le temps correspondant de l'indicatif.

Ces deux Tableaux et les exercices qui doivent les accompagner, doivent être l'objet de quinze jours d'étude au moins.

Tous les temps du subjonctif ne peuvent pas être indifféremment précédés de tel ou tel temps des autres modes, comme le fait voir le Tableau qui va nous occuper.

Le présent du subjonctif exprime le futur ou le présent, et peut se construire avec un verbe au présent de l'indicatif, au passé, au futur, au futur antérieur, au présent du conditionnel ou à l'impératif.

Mais, de même qu'après un passé l'on met bien souvent l'imparfait de l'indicatif au lieu du présent, on emploie aussi l'imparfait du subjonctif, au lieu du présent, pour exprimer un futur ou un présent, comme pour exprimer un passé, ainsi qu'on le voit dans les exemples suivans :

*Le jeune prince, plein d'honneur, ne pensait pas qu'il y eût une morale différente pour les rois et les particuliers.*

*Je ne vous ai pas dit que régner fût un passe-temps.*

Il serait plus régulier de dire dans la première phrase : *qu'il y ait*; et dans la seconde : *que régner soit*, au temps passé.

Cet emploi vicieux est toléré par l'usage, et même plusieurs grammairiens l'ont érigé en principe, sans faire la distinction importante des circonstances où l'on veut exprimer un présent ou un futur de celles où l'on ne veut exprimer qu'un passé.

Ainsi on dira avec Molière :

*Mon père a consenti que je suive mon choix*, si le choix n'est pas encore fait; mais dans le cas contraire, il faudrait dire : *Mon père a consenti que je suivisse mon choix*, sous-entendant *je l'ai suivi*.

En disant : *mon père a consenti que je suivisse mon choix*, on donnerait à entendre que le choix est déjà fait. C'est donc à tort que l'on a critiqué la phrase suivante de Voltaire :

Hélas ! de mon époux armant la main sanglante,
Du moins ils *ont voulu* que je *meure* innocente.

*Que je mourusse* serait évidemment une faute, puisque la princesse n'est pas encore morte.

Racine, dans *Britannicus*, fait dire à Agrippine, par Burrhus :

Mais ce n'est que l'effet d'une sage conduite
Dont César a voulu que vous soyez instruite.

Burrhus n'a pas encore instruit Agrippine ; il lui annonce qu'il va l'instruire. Si les éclaircissemens eussent précédé, Racine aurait dit :

Mais ce n'est que l'effet d'une sage conduite
Dont César a voulu que vous *fussiez* instruite.

L'imparfait du subjonctif ne devrait donc régulièrement s'employer que pour exprimer l'imparfait de l'indicatif, ou le présent du conditionnel. Il peut se construire avec un présent de l'indicatif, un passé, un imparfait, un conditionnel, un conditionnel passé.

Exemples de l'imparfait du subjonctif 1°. avec un présent.

*Les colonies sont toutes résolues à demeurer neutres ; ce n'est pas qu'elles n'eussent quelque inclination à me secourir, mais le trop grand éclat*

*que cette ville a eu dès sa naissance, les a épouvantées.* (FÉNELON.)

Croit-on que Mallius, cet indigne rebelle,
Ce tribun des soldats, subalterne infidèle,
De la guerre civile *arborât* l'étendart;
Qu'il *osât* s'avancer vers le sacré rempart;
Qu'il eût pu fomenter ces ligues menaçantes,
S'il n'était soutenu par des mains plus puissantes.

(VOLTAIRE, *Caton.*)

Dois-je croire qu'assise au trône des Césars,
Une si belle reine *offensât* ses regards.

2°. Avec un passé indéfini.

Exemple : *Minos n'a voulu que ses enfans régnassent après lui, qu'à condition qu'ils régnassent suivant ses maximes.* (FÉNELON.)

3°. Avec un passé défini.

Exemple : *Il défendit qu'aucun étranger n'entrât dans la ville.* (VOLTAIRE.)

4°. Avec un imparfait.

............ Que vouliez-vous qu'il fît.
Qu'il mourût......

(CORNEILLE.)

*C'était la coutume dans les temps barbares, que les bourgeois se présentassent devant le vainqueur la corde au cou, quand ils l'avaient arrêté trop long-temps devant une bicoque.* (VOLTAIRE.)

5°. Avec un plus-que-parfait.

Mais il me semble, Agnès, si ma mémoire est bonne,
Que j'avais défendu que vous vissiez personne.

(MOLIÈRE.)

*Iris lui avait enlevé son bouclier sans qu'il s'en aperçût.* (Fénelon.)

6°. Avec un conditionnel présent.

Voudrait-il insulter à la crainte publique;
Et que le chef des Grecs, irritant les destins,
Préparât d'un hymen la pompe et les festins?
(Racine.)

*Idoménée est dans les sentimens où je suis sûr que vous voudriez qu'il fût.* (Fénelon.)

7°. Avec un passé du conditionnel.

Elle eût voulu que la mort la plus prompte
Fermât ses yeux et terminât sa honte.

*Passé du subjonctif.*

Le passé du subjonctif peut se construire :

1°. Avec un présent de l'indicatif.

A l'amour de Pharnace on impute mes pleurs;
Malgré toute ma haine, on veut qu'il m'ait su plaire.
(Racine.)

Je ne m'étonne plus qu'interdit et distrait,
Votre père ait paru nous revoir à regret.
(Racine.)

2°. Avec un passé indéfini.

*Il a fallu que mes malheurs m'aient instruit pour apprendre ce que je ne voulais pas croire.* (Fénelon.)

3°. Avec l'impératif.

*Ayez soin qu'il ait tout préparé.*

*Plus-que-parfait du subjonctif.*

Le plus-que-parfait du subjonctif peut se construire :

1°. Avec un présent de l'indicatif.

*Pensez-vous qu'il eût osé nous résister.*

2°. Avec un imparfait.

*Je craignais que vous ne m'eussiez pas compris.*

3°. Avec un passé défini.

*Je craignis un moment qu'il n'eût été arrêté.*

4°. Avec un passé indéfini.

*Je n'ai jamais cru que vous eussiez commis une telle horreur.*

5°. Avec un plus-que-parfait.

*Il ne m'avait pas dit que vous eussiez pris des arrangemens.*

6°. Avec un présent du conditionnel.

Serait-il vrai, grands dieux ! que trop aimé de vous,
Pharnace eût en effet mérité ce courroux ?

(RACINE.)

7°. Avec le conditionnel passé.

Tout passe; et qui m'eût dit, après ce qu'on m'a vu,
Que je l'eusse éprouvé ; je ne l'aurais pas cru.

(THOMAS CORNEILLE.)

---

# Nos CXI à CXVII.

VERBES APRÈS LESQUELS LA PROPOSITION SUBORDONNÉE SE MET AU SUBJONCTIF.

Quand les deux Tableaux précédens auront été convenablement expliqués, l'instituteur complétera l'étude du subjonctif par des exemples où il fera entrer successivement tous les verbes qui demandent après eux ce mode.

Les exemples qui composent ce Tableau sont tirés de nos meilleurs auteurs afin d'éviter toute contestation. L'instituteur aura soin d'y substituer des phrases plus à la portée de l'élève, et prises de ses habitudes; il exigera ensuite que celui-ci lui donne de lui-même quelques exemples de l'emploi de chacun de ces verbes.

---

## N° CXVIII.

### INFINITIF.

L'INFINITIF exprime l'action du verbe sans désignation de nombre ni de personne.

On ne doit donc en faire usage que lorsqu'il est facile par le sens de la phrase de sous-entendre le sujet qui fait l'action, ou bien encore lorsque c'est seulement de l'action que l'on veut parler, indépendamment de toute personne. Dans ce dernier cas, l'infinitif fait la fonction d'un nom substantif.

Exemple :

Mieux vaut mourir, que vivre sans honneur.

Mais si l'on dit :

*J'aimerais mieux mourir, que de vivre sans honneur;* on sous-entend les sujets des deux infinitifs; et cette phrase, dans la pensée, est traduite de la manière suivante :

*J'aimerais mieux moi mourir, que moi vivre sans honneur.*

### *Emploi de l'infinitif.*

Nous suivons, dans l'étude de l'infinitif, une marche analogue à celle que nous avons adoptée dans l'étude du subjonctif.

On ne fait usage de l'infinitif après un verbe, que lorsque le sujet sous-entendu de cet infinitif

est le sujet même ou le complément du premier verbe.

Exemple : *Je crois que j'ai votre livre.*

*Je* se trouve le sujet des deux propositions ; on peut donc retrancher le second en mettant le verbe à l'infinitif :

*Je crois avoir votre livre.*

*Je vous regarde* (pendant que) *vous dessinez.*

*Vous* est complément du premier verbe, et sujet du second ; on dira donc :

*Je* vous *regarde dessiner.*

Il ne serait pas impossible de caractériser les verbes après lesquels l'infinitif ne peut avoir pour sujet que le sujet de la phrase, et ceux après lesquels l'infinitif doit avoir pour sujet le complément du premier verbe.

Mais cette distinction délicate échapperait à la pénétration de notre élève. Il n'est pas encore en état d'en comprendre le principe abstrait; mais il le sentira dans le rapprochement des exemples, et saura s'en servir. C'est tout ce que nous pouvons désirer.

Le premier paragraphe de ce Tableau donne des exemples analysés de l'infinitif dont le sujet sous-entendu est aussi sujet de la proposition entière.

Dans les exemples du second paragraphe, le sujet sous-entendu de l'infinitif est le complément du premier verbe.

Multipliez et entremêlez ces exercices, en ayant constamment soin de ramener l'élève à cette espèce d'explication, toutes les fois qu'il se trompera sur l'emploi de l'infinitif. Vous le verrez presque toujours se corriger lui-même.

Si le sujet du second verbe n'est ni sujet ni complément du premier verbe, on ne doit pas mettre le second verbe à l'infinitif. Il en est de même toutes les fois que l'emploi de l'infinitif peut donner lieu à quelque amphibologie. Il faut alors former, avec le second verbe, une proposition que l'on met sous l'influence de la première par le mot *que*.

Exemple : *Je veux que vous alliez chercher cet élève pour que je lui dise que.....*

Si je me servais de l'infinitif dans le second membre de phrase, je laisserais du louche dans l'expression de ma pensée.

*Je veux que vous alliez chercher cet enfant pour lui dire* que....

Ces derniers mots pourraient également se traduire par : *pour que vous lui disiez*, ou par : *pour que je lui dise.*

## N° CXIX.

### CORRESPONDANCE DES TEMPS DE L'INFINITIF.

*Présent de l'infinitif.*

Il y a trois temps dans l'infinitif : le présent, le passé, le futur. Ce dernier, qui est composé du verbe *devoir*, est d'un usage moins fréquent.

La signification des temps de l'infinitif dépend de la nature du verbe qui précède, et varie selon qu'il comporte ou non une idée de futur.

Quand le verbe antécédent ne comporte pas l'idée d'une chose à venir, le présent de l'infinitif exprime un présent, par rapport au temps de l'autre verbe.

*Je vous regarde dessiner,*
c'est-à-dire, *je vous regarde; vous dessinez.*
*Je vous voyais lire;*
*Je vous voyais; vous lisiez.*
*Je vous ai vu courir;*
*Je vous ai vu; vous couriez.*
*Je vous regarderai jouer;*
*Je vous regarderai; vous jouerez*, etc., etc.

Si le verbe antécédent comporte une idée de futur, le présent de l'infinitif exprime un futur par rapport au temps de l'autre verbe.

*J'espère réussir,*
c'est-à-dire, *j'espère que je réussirai.*

*Je vous promets de vous récompenser,*
c'est-à-dire, *je vous promets que je vous récompenserai.*

*Je vous ai promis de vous récompenser,*
c'est-à-dire, *que je vous récompenserais*, etc.

Les verbes *espérer, promettre,* ne peuvent avoir rapport qu'à des choses à venir. Le succès, dans le premier exemple, est au futur par rapport à l'espérance; dans les autres exemples, la récompense est à venir relativement à la promesse.

---

## Nº CXX.

### PASSÉ DE L'INFINITIF.

Le passé de l'infinitif, précédé d'un verbe qui ne comporte pas l'idée du futur, exprime un passé par rapport au temps de ce verbe. Ainsi quand celui-ci est au présent, le passé de l'infinitif exprime un passé; il exprime un plus-que-parfait quand l'autre verbe est au passé; et un futur antérieur, si le verbe antécédent est au futur.

Exemples : *Je crois vous avoir vu.*

*Je croyais vous avoir vu.*

*Je croirai vous avoir vu.*

*J'aurais cru vous avoir vu.*

Dans tous ces exemples, l'action de voir a dû précéder celle de croire.

Quand l'acte du premier verbe se porte dans l'avenir, le passé de l'infinitif exprime un futur relativement à l'autre temps, mais un futur antérieur. Si le verbe principal est au présent ou au futur, le passé de l'infinitif correspond au conditionnel passé dans la sixième acception de ce temps.

Exemples :

*Il vous promit* }<br>
*Il vous a promis* } *d'avoir fini à deux heures.*<br>
*Il vous promettra* }

Dans tous ces exemples, l'effet est postérieur à la promesse; et par rapport à cette promesse, c'est toujours un futur. Mais cet effet doit être

antérieur à une époque déterminée, et c'est ce qui constitue le rapport du passé de l'infinitif avec le futur antérieur de l'indicatif.

Au reste, toutes ces explications, pour les sourds-muets, se réduisent à substituer à l'infinitif les temps correspondans de l'indicatif que l'élève connaît déjà.

*Prépositions après lesquelles on peut mettre l'infinitif.*

Il n'y a, à proprement parler, que quatre prépositions après lesquelles on puisse mettre l'infinitif. Ce sont *à*, *de*, *pour*, *après*. Nous pourrions ajouter *par*, qui ne s'emploie devant l'infinitif que dans les deux locutions, *commencer par*, *finir par*, où cette préposition ne conserve plus rien de sa signification et peut être considérée comme une simple particule.

L'infinitif qui suit la préposition *après*, doit toujours être au passé, quel que soit le temps du premier verbe.

Exemples : *Après avoir bien dîné, il partit.*

*Il part après avoir bien dîné.*

*Il partira après avoir bien dîné.*

Si l'on voit quelquefois des infinitifs après cette préposition, c'est qu'ils sont employés comme noms substantifs.

Exemples : *Après souper, après dîner, après déjeuner;* c'est-à-dire *après le souper, après le dîner, après le déjeuner.*

La préposition *pour* ajoute ordinairement au verbe qui le suit une idée de futurition. Le présent de l'infinitif exprime alors un futur relativement au verbe antécédent, et le passé, un futur antérieur, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent.

Quelquefois le temps de l'infinitif qui suit *pour* conserve sa signification propre; c'est qu'alors cette préposition n'exprime plus le motif mais la cause, et elle peut être traduite par *parce que*.

*Cet élève a été puni pour avoir menti*,

c'est-à-dire *parce qu'*il a menti.

Vous remarquerez l'analogie de la préposition *pour*, dans cette acception, avec *pourquoi*, servant à interroger sur la cause.

D. *Pourquoi a-t-il été puni?*

R. *Il a été puni pour avoir menti.*

*Il a été puni* parce qu'*il a menti.*

### *Concordance des temps de l'infinitif.*

L'infinitif peut se construire avec tous les temps des autres modes; voilà pourquoi nous n'avons pas cru nécessaire de donner un Tableau de sa concordance. Mais l'instituteur fera bien d'exercer son élève sur l'emploi de ce mode, en lui faisant bien observer, je le répète, que le présent indique un présent relativement à l'autre verbe; et le passé, un passé aussi par rapport au

premier verbe quand celui-ci ne comporte pas une idée de futurition ; s'il en est autrement, le présent de l'infinitif indique une époque postérieure, et le passé un futur antérieur, toujours par rapport au temps du verbe qui précède.

---

## N° CXXI.

### VERBES APRÈS LESQUELS L'INFINITIF SE MET SANS PRÉPOSITION.

Ce Tableau et les trois qui suivent, sont presque entièrement du domaine de l'usage; et exigent par conséquent de fréquens exercices.

Il serait en effet bien difficile de déterminer, par des règles générales, dans quelles circonstances l'infinitif doit ou ne doit pas être précédé d'une préposition. Il ne serait pas même facile de dire pourquoi après tel verbe on met la préposition *à* devant l'infinitif, et après tel autre, la préposition *de*; quand l'une et l'autre de ces prépositions ne conservent plus dans cet emploi aucune trace de leur véritable signification.

Nous ne ferons qu'une seule observation, c'est que les verbes qui expriment une tendance, une direction vers un but hors du sujet, se construisent mieux avec *à*.

Après les verbes *espérer, désirer, préférer,* on met l'infinitif sans préposition ou avec la préposition, mais plus régulièrement cependant sans préposition.

Quelques grammairiens ont voulu établir une différence essentielle entre *désirer, préférer,* et *désirer* de, *préférer* de. Mais cette distinction est

trop subtile, et ne nous paraît pas suffisamment motivée. L'Académie n'en a établi aucune entre *désirer faire quelque chose*, et *désirer* de *faire quelque chose*.

On veut aussi qu'*espérer* ne puisse être suivi de la préposition *de* avec un infinitif, qu'autant que ce verbe même est à l'infinitif. Mais cette règle ne paraît appuyée ni sur l'usage, ni sur le raisonnement.

L'instituteur fera remarquer à son élève que les mots *à, de,* ne jouent plus ici le rôle de préposition, et ne peuvent par conséquent avoir de signes correspondans dans le langage des gestes. On doit les considérer comme de simples particules. Quelquefois cependant ils servent à modifier ou à changer l'acception du verbe auquel ils sont joints. Ils méritent alors toute l'attention de l'instituteur.

---

## N° CXXII.

### VERBES APRÈS LESQUELS L'INFINITIF SE MET AVEC LA PRÉPOSITION *à*.

Les verbes qui forment leur complément indirect avec *à*, demandent aussi cette préposition avant l'infinitif qui les suit.

Mais tous les verbes qui veulent après eux la préposition *à*, devant l'infinitif, ne forment pas leur complément avec cette même préposition.

Exemples : *Ce jeune homme* cherche *une place;*
*Il* cherche à *se placer.*
*Il* persiste dans *sa dénégation.*
*Je* persiste à *soutenir que le bonheur* consiste dans *l'accord de nos désirs avec nos facultés.*
*La science du bonheur* consiste à *mettre nos désirs en rapport avec nos facultés.*

---

## N° CXXIII.

### VERBES APRÈS LESQUELS L'INFINITIF EST PRÉCÉDÉ DE LA PRÉPOSITION *à*.

Les verbes *engager*, *exhorter*, *inviter*, *s'efforcer*, et quelques autres qui veulent ordinairement la préposition *à* devant l'infinitif qui les suit, se construisent aussi quelquefois avec *de*, par euphonie.

Ainsi, au lieu de dire : *Il m'engagea* à *apprendre les mathématiques*, il est mieux de dire : *Il m'engagea* d'*apprendre les mathématiques*.

Les verbes *oublier*, *prier*, *tâcher*, etc., veulent avant l'infinitif *à* ou *de*, suivant le sens.

*Oublier à* signifie perdre l'habitude ou l'usage;

*Oublier de*, perdre le souvenir :

*Tâcher à*, viser à, *il tâche au but; il tâche à m'embarrasser;*

*Tâcher de*, faire effort pour, etc.

On met indifféremment *à* ou *de* après le verbe *continuer*. Cependant il vaut mieux employer *à*, quand la phrase indique une intention dirigée vers un but, et *de*, dans le cas contraire.

*Obliger de*, *obliger à*. On pourrait dire qu'*obliger à* annonce plutôt une puissance extérieure, et *obliger de* une cause intérieure.

Exemples : *Dieu nous a caché le moment de notre mort pour nous* obliger d'*avoir attention à tous les momens de notre vie.*

*La religion nous* oblige à *révérer les princes ; la loi nous* oblige à....

Mais cette distinction n'est pas généralement observée par les auteurs, ni même par l'Académie.

*Obliger* signifiant *rendre service*, veut toujours *de* avant l'infinitif qui suit.

*Vous m'*obligerez de *me donner votre avis à ce sujet.*

Remarquez que la préposition *de* n'est point une particule attachée au verbe *obliger*, c'est une véritable préposition gouvernant l'infinitif. *De me donner*, c'est-à-dire *en me donnant.*

*Prier à*, signifie *inviter à*, mais suppose plus de cérémonie que ce dernier verbe.

*Prier de*, est demander avec prière.

*On prie d'avance quelqu'un* à *un dîner d'apparat.*

*Nous prions un ami* de *nous faire le plaisir* de *dîner avec nous.*

*Se résoudre à, se résoudre de. — Se résoudre à* est beaucoup plus usité. On dit généralement *se résoudre à*, et *résoudre de.*

Voltaire critique ce vers de *Rodogune* :

> La reine au désespoir de ne rien obtenir,
> *Se résout de se perdre* et de le prévenir.

« *Se résout de se perdre,* dit-il, est un solécisme.

« *Je me résous à. Je résous de. Il s'est résolu à* « *mourir. Il est résolu de mourir.* »

Cependant Voltaire a dit lui-même, dans l'*Enfant prodigue* :

C'est un breuvage affreux, plein d'amertume,
Que dans le mal qui me consume,
*Je me résous de prendre* malgré moi.

*Manquer de, manquer à.* — *Manquer à*, signifie *faire une faute, une omission* : *Il a manqué* à *remplir ses devoirs.*

*Manquer de* (négliger de) : *Je ne manquerai pas* de *l'en prévenir.*

*Manquer de*, signifie aussi *ne pas atteindre son but* : *Manquer* de *toucher.*

*Manquer de* (être près de) : *Il a manqué* de *tomber.*

*S'occuper de, s'occuper à.* — *S'occuper* de, *penser à; occuper son esprit* de *quelque chose.*

*S'occuper à*, signifie *travailler à.*

L'Académie dit indifféremment :

*Commencer à, commencer de.*

*Commencer par,* suppose une suite d'actions, et annonce la première ; de même que *finir par,* en indique la dernière.

Le signe de *commencer par* doit être analogue à celui de *d'abord, premièrement.* Le signe de *finir par* aura beaucoup de rapport à ceux de *enfin, en dernier lieu.*

## N° CXXIV.

### PARTICIPE.

Nous trouvons dans le participe trois manières de signifier bien distinctes.

1°. Il exprime une manière d'être habituelle; c'est alors un véritable adjectif; aussi se conforme-t-il à toutes les règles de l'adjectif. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte :

*L'osier est pliant. On donne le nom de reptiles aux animaux rampans.*

*Le cheval sur ses jarrets plians se balance avec grâce.*

2°. Le participe exprime encore un état accidentel et passager qui se manifeste à l'époque exprimée par le verbe précédent.

Exemple : *Je l'ai trouvé dessinant.*

(L'élève doit connaître depuis long-temps cet emploi du participe.)

3°. Enfin le participe équivaut à l'ellipse d'une conjonction avec le verbe. Le sourd-muet a déjà étudié les conjonctions et tous les temps du verbe; rien donc n'est plus facile que de lui faire connaître ce dernier usage du participe, en le lui expliquant par les conjonctions que, par la pensée, il doit joindre au verbe.

Exemple : *Un paysan, labourant son champ, trouva un trésor;*
c'est-à-dire *un paysan, pendant qu'il labourait son champ, trouva un trésor.*

---

## N^os CXXV et CXXVI.

### CONCORDANCE ET CORRESPONDANCE DU PARTICIPE PRÉSENT.

Quand le participe présent exprime une manière d'être constante et permanente, il ne peut correspondre qu'au présent habituel.

Quand le participe présent marque une manière d'être accidentelle et passagère, il peut correspondre au passé, au présent ou au futur, et aux diverses modifications de ces trois temps fondamentaux; c'est cette correspondance que nous nous sommes proposé de rendre sensible dans le Tableau CXXV.

Quand le participe présent équivaut à l'ellipse d'une conjonction avec un verbe, il peut correspondre à divers temps, suivant le sens de la phrase.

Le participe présent marquant une manière d'être accidentelle, se construit avec tous les temps du verbe. Il indique la coïncidence de l'action avec l'action exprimée par le verbe qui précède. Ainsi, avec un présent, il signifie un présent; avec un passé, il correspond à l'imparfait; avec un futur, il correspond au futur; avec un conditionnel, il exprime, selon le sens de la phrase, un présent, un futur ou un conditionnel, mais

toujours un état coïncident avec l'action exprimée par le verbe précédent. Après un conditionnel passé, il correspond à l'imparfait ou au conditionnel passé.

*Voyez* les exemples et les explications du Tableau CXXV.

Quand le participe exprime la cause, il peut correspondre 1°. à un présent actuel.

Exemple : *Votre ami* étant *ici peut me rendre ce service;* c'est-à-dire *puisque votre ami* est *ici, il peut me rendre ce service.*

2°. A un présent habituel.

*Dieu* étant *souverainement juste, tiendra compte à l'innocence des persécutions qu'elle endure,* c'est-à-dire *puisque Dieu* est *souverainement juste,* etc.

3°. A un imparfait.

*César* divisant *les Gaulois et les* armant *les uns contre les autres, parvint à les soumettre au joug des Romains;* c'est-à-dire *parce qu'il les* divisait *et les* armait *les uns contre les autres,* etc.

4°. A un futur.

*Étudiez ces règles; les* possédant *bien, vous ne serez arrêté par aucune difficulté;* c'est-à-dire *quand vous les* posséderez *bien,* etc.

Enfin on l'emploie aussi quelquefois dans le sens du conditionnel présent.

Exemples : *Que n'avez-vous écouté mes conseils, vous eussiez tout obtenu. Le succès* justifiant *votre*

*audace, vous pourriez aspirer aux plus hautes fonctions.*

*Le succès* justifiant *votre audace;* c'est-à-dire *parce que le succès* justifierait *votre audace.*

Ces divers temps étant parfaitement connus du sourd-muet, servent d'explication au participe présent dans toutes les circonstances de temps qu'il peut exprimer.

*Accord du participe présent.*

Quand le participe présent marque une manière d'être accidentelle ou passagère, ou lorsqu'il faut un complément pour achever le sens, il est invariable.

Exemple : *Une personne aimant son prochain, séduisant tous les cœurs.*

Le participe présent est toujours invariable quand on peut le faire précéder de la préposition *en.*

Exemple : *Les flatteurs, rampant auprès des grands, en obtiennent les faveurs.*

Quand le participe présent marque une manière d'être constante ou habituelle, et qu'il n'a pas besoin de complément pour achever le sens de la phrase, il est variable; c'est un adjectif verbal qui se met au même genre et au même nombre que le nom auquel il se rapporte.

Exemple : *Une personne séduisante, aimante.*

Nous ajoutons ici une liste étendue de participes présens qui s'emploient le plus ordinairement comme adjectifs verbaux.

*Adjectifs verbaux.*

*Accommodant*, une personne accommodante.
*Aimant*, une personne aimante.
*Attirant*, des manières douces et attirantes.
*Adoucissant*, boisson adoucissante.
*Accablant*, une nouvelle accablante.
*Affligeant*, des détails affligeans.
*Alarmant*, bruits alarmans.
*Attristant*, souvenirs attristans.
*Attendrissant*, une scène attendrissante.
*Aggravant*, une circonstance aggravante.
*Altérant*, une boisson altérante.
*Assoupissant*, une liqueur assoupissante.
*Assiégeant*, des troupes assiégeantes.
*Assortissant*, des couleurs assortissantes.
*Atténuant*, circonstance atténuante.
*Avilissant*, une conduite avilissante.
*Abondant*, une récolte abondante.
*Aboyant*, une meute aboyante.
*Aspirant*, une pompe aspirante.

*Appartenant*, ne se dit que dans ces sortes de phrases : *une maison à lui appartenante; les biens appartenans à....*

*Appelant*, ne se dit qu'en termes de palais : *une personne appelante.*

*Bourdonnant*, des essaims bourdonnans.
*Bêlant*, des agneaux bêlans.
*Bouffant*, une robe bouffante.
*Bouillonnant*, des eaux bouillonnantes.
*Bégayant*, une personne bégayante.
*Bondissant*, des brebis bondissantes.
*Bouillant*, eau bouillante.
*Béant*, une gueule béante.
*Battant*, n'est d'usage que dans ces deux phrases: *un métier battant, une porte battante.*
*Charmant*, une personne charmante.
*Confiant*, une mère confiante.
*Conciliant*, des juges concilians.
*Contrariant*, des enfans contrarians.
*Contredisant*, une fille contredisante.
*Consolant*, une pensée consolante.
*Chantant*, une musique chantante.
*Chagrinant*, une nouvelle chagrinante.
*Contractant*, les parties contractantes.
*Concertant*, symphonie concertante.
*Caressant*, des enfans caressans.
*Consultant*, des avocats consultans.
*Constituant*, l'assemblée constituante.
*Convaincant*, des raisons convaincantes.
*Corrodant*, une eau corrodante.
*Coupant*, des instrumens coupans.
*Cuisant*, des peines cuisantes.
*Coulant*, une phrase coulante.

*Croupissant*, des eaux croupissantes.
*Courant*, des eaux courantes.
*Chancelant*, des pas chancelans.
*Commerçant*, une ville commerçante.
*Correspondant*, distances correspondantes.
*Complaisant*, personne complaisante.
*Circulant*, espèces circulantes.
*Compatissant*, âme compatissante.
*Concluant*, argumens concluans.
*Convenant*, démarches convenantes.
*Croquant*, tourte croquante.
*Croulant*, édifices croulans.
*Croissant*, ardeur croissante.
*Dégoûtant*, boisson dégoûtante.
*Dégouttant*, chemise dégouttante de sueur, de sang.
*Désobligeant*, personne désobligeante.
*Défiant*, humeur défiante.
*Dominant*, passions dominantes.
*Dansant*, acteurs dansans.
*Dévorant*, soif dévorante.
*Débitant*, marchands débitans.
*Divertissant*, farce divertissante.
*Déchirant*, cris déchirans.
*Déshonorant*, action déshonorante.
*Diffamant*, propos diffamans.
*Dissolvant*, eaux dissolvantes.
*Désobéissant*, enfans désobéissans.

*Défaillant*, main défaillante.

*Descendant*, n'est usité que dans cette acception, *ligne descendante*.

*Encourageant*, paroles encourageantes.

*Extravagant*, conduite extravagante.

*Émigrant*, familles émigrantes.

*Engageant*, manières engageantes.

*Écumant*, onde écumante.

*Expirant*, hommes expirans.

*Enivrant*, liqueur enivrante.

*Édifiant*, discours édifians.

*Endurant*, personne peu endurante.

*Exigeant*, personne exigeante.

*Entreprenant*, hommes entreprenans.

*Environnant*, bois environnans.

*Échauffant*, boisson échauffante.

*Éblouissant*, lumières éblouissantes.

*Excédant*, sommes excédantes.

*Étouffant*, vapeur étouffante.

*Effrayant*, menaces effrayantes.

*Étourdissant*, cris étourdissans.

*Étonnant*, nouvelle étonnante.

*Fatigant*, remontrance fatigante.

*Foudroyant*, regards foudroyans.

*Ferrant*, des maréchaux ferrans.

*Frappant*, ressemblance frappante.

*Fleurissant*, plante fleurissante.

*Florissant*, états florissans.

*Frétillant*, jeunes gens frétillans.

*Filtrant*, fontaine filtrante.
*Fulminant*, poudre fulminante.
*Foulant*, pompe foulante.
*Gênant*, parure gênante.
*Gisant*, hommes gisans.
*Gluant*, pâte gluante.
*Glissant*, sentiers glissans.
*Glapissant*, voix glapissante.
*Gémissant*, femme gémissante.
*Humectant*, boisson humectante.
*Hésitant*, personne hésitante.
*Hennissant*, chevaux hennissans.
*Intrigant*, femmes intrigantes.
*Important*, affaire importante.
*Insinuant*, personne insinuante.
*Irritant*, boisson irritante.
*Insultant*, ris insultans.
*Imposant*, figure imposante.
*Jaillissant*, eaux jaillissantes.
*Jaunissant*, épis jaunissans.

*Joignant*, ne se dit guère que des maisons, des jardins et des terres : *c'est la maison joignante.*

*Languissant*, personne languissante.
*Luisant*, astre luisant.
*Liant*, humeur liante.
*Marquant*, personnages marquans.
*Méconnaissant*, gens méconnaissans.
*Mortifiant*, discours mortifians.
*Mouvant*, tableaux mouvans.

*Menaçant*, colère menaçante.
*Mûrissant*, grappe mûrissante.
*Mendiant*, hommes mendians.
*Médisant*, gens médisans.
*Montant*, marée montante.
*Mugissant*, taureaux mugissans.
*Naissant*, enfans naissans.
*Nourrissant*, graine nourrissante.
*Obligeant*, personne obligeante.
*Offensant*, paroles offensantes.
*Outrageant*, discours outrageans.
*Obéissant*, enfans obéissans.
*Ouvrant*, ne se dit que dans cette locution : *à porte ouvrante*.
*Palpitant*, poitrine palpitante.
*Pesant*, charge pesante.
*Perçant*, cris perçans.
*Pétillant*, flamme pétillante.
*Pendant*, oreilles (de chien) pendantes.
*Penchant*, urne penchante.
*Protestant*, famille protestante.
*Persévérant*, hommes persévérans.
*Plaidant*, avocats plaidans.
*Plaisant*, saillie plaisante.
*Pliant*, genoux plians.
*Prévoyant*, femme prévoyante.
*Pressant*, motifs pressans.
*Piquant*, mot piquant.
*Prévenant*, personnes prévenantes.

*Pénétrant*, odeur pénétrante.

*Postulant*, gens postulans.

*Parant*, robe parante.

*Prétendant* s'emploie toujours comme substantif.

*Payant*, ne se dit guère qu'avec le mot *carte*; et *passant* avec *rue* : *carte payante*, *rue passante*.

*Reconnaissant*, personnes reconnaissantes.

*Rafraîchissant*, eau rafraîchissante.

*Remuant*, gens remuans.

*Rebutant*, difficultés rebutantes.

*Ragoûtant*, mets ragoûtans.

*Réjouissant*, scène réjouissante.

*Restaurant*, alimens restaurans.

*Révoltant*, proposition révoltante.

*Riant*, vue riante.

*Ressemblant*, portraits ressemblans.

*Rugissant*, lionne rugissante.

*Régnant*, la famille régnante.

*Rampant*, animaux rampans.

*Résonnant*, voûte résonnante.

*Ronflant*, phrase ronflante.

*Ruminant*, animaux ruminans.

*Roulant*, chaise roulante.

*Renaissant*, obstacles renaissans.

*Suppliant*, posture suppliante.

*Surprenant*, nouvelle surprenante.

*Séduisant*, paroles séduisantes.

*Salissant*, robe salissante.

*Satisfaisant*, réponse satisfaisante.
*Suffocant*, vapeur suffocante.
*Surveillant*, gens surveillans.
*Souffrant*, personne souffrante.
*Suffisant*, somme suffisante.
*Saignant*, plaie saignante.
*Sifflant*, consonnes sifflantes.
*Survenant*, s'emploie plus souvent comme substantif.
*Surabondant*, grâce surabondante.
*Traînant*, robe traînante.
*Tonnant*, voix tonnante.
*Touchant*, plainte touchante.
*Tranquillisant*, promesse tranquillisante.
*Tourmentant*, fille tourmentante.
*Tempérant*, vie tempérante.
*Tentant*, offre tentante.
*Tranchant*, lame tranchante.
*Vivifiant*, liqueur vivifiante.
*Vacant*, chaire vacante.
*Vacillant*, table vacillante.
*Végétant*, êtres végétans.
*Vibrant*, corde vibrante.
*Volant*, fusée volante.
*Verdoyant*, prairie verdoyante.

---

## Nos CXXVII et CXXVIII.

### PARTICIPE PASSÉ.

Le participe passé, joint comme adjectif à un nom, se met toujours au même genre et au même nombre que ce nom.

Exemple : *Je me sens l'âme émue.*

Le participe passé précédé du verbe *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

Exemple : *Ma résolution est prise.*

Dans les temps composés du verbe actif, le participe passé précédé du verbe *avoir* est invariable lorsque le complément direct est après le verbe.

Exemple : *Vous avez fait beaucoup de fautes.*

Dans les temps composés du verbe actif, le participe passé précédé du verbe *avoir* s'accorde en genre et en nombre avec son complément direct, lorsque le complément est avant le participe.

Exemple : *Quelles fautes vous avez faites.*

Dans les verbes pronominaux, l'auxiliaire *être* tient lieu de l'auxiliaire *avoir.*

Si dans les verbes pronominaux le second pronom *me, te, se, nous* ou *vous,* est complément indirect, le participe ne s'accorde pas avec le pronom.

Exemple : *Ils se sont jeté des pierres;* c'est-à-dire *ils ont jeté à eux.*

Si dans les verbes pronominaux le pronom *me*, *te*, *se*, *nous* ou *vous*, est complément direct, le participe passé s'accorde avec le pronom.

Exemple : *Ils se sont jetés à la rivière;* c'est-à-dire *ils ont jeté eux-mêmes à la rivière.*

Si le second pronom ne peut se changer en complément indirect, le participe du verbe pronominal s'accorde en genre et en nombre, comme si ce pronom était un complément direct.

Exemple : *Elle s'est écriée.*

On ne peut pas dire :

*Elle a écrié à elle.*

Lorsque le verbe pronominal est employé pour le verbe passif, le participe s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

Exemple : *Vos habits se sont déchirés.*

On peut dire avec le verbe passif :

*Vos habits ont été déchirés.*

## N° CXXIX.

### PARTICIPE PASSÉ INVARIABLE.

Le participe passé est invariable dans les verbes neutres dont les temps composés sont formés avec l'auxiliaire *avoir*, parce que ces verbes n'ont pas de complément direct, et ne peuvent se changer en verbes passifs.

Exemples : *Combien d'années avez-vous demeuré à Paris?*

Les participes passés des verbes impersonnels

sont toujours invariables, parce qu'ils ne peuvent se changer en verbes passifs.

Exemple : *Les grandes chaleurs qu'il a fait*, et non pas *faites*.

Lorsque le participe passé, précédé d'un complément, est suivi d'un verbe, il faut distinguer si le nom ou pronom qui précède le participe en est le complément direct, ou s'il l'est du second verbe. S'il est complément direct du participe, le participe est variable. S'il est complément du second verbe, le participe est invariable.

Exemple : *Je connais cette femme, je l'ai vue peindre*; c'est-à-dire *je l'ai vue pendant qu'elle peignait. Je l'ai vu peindre*; c'est-à-dire *j'ai vu qu'on la peignait.*

## N° CXXX.

### DE QUELQUES VERBES EMPLOYÉS COMME AUXILIAIRES.

Je n'ai pas cru devoir charger la conjugaison de tous les temps que l'on peut former avec les verbes *devoir, venir de, aller,* et *ne faire que de*, quoique ces expressions, en dépouillant leur signification propre pour marquer des circonstances de temps, puissent, sous quelques rapports, être considérées comme verbes auxiliaires. Mais comme l'acception nouvelle qu'ils reçoivent dans cet emploi se combine toujours avec la valeur propre des temps où ils sont employés, il est nécessaire d'avoir une connaissance suffisante de la valeur

de chaque temps avant d'étudier l'emploi de ces auxiliaires dans les différens temps et dans les différens modes. Mais quand le sourd-muet a acquis ces notions préalables, il suffira souvent de lui faire bien entendre l'usage général d'un de ces verbes employé comme auxiliaire, pour qu'il puisse, avec un peu d'attention, en démêler la manière de signifier dans toutes ses modifications.

Ainsi si vous lui apprenez que *venir de* marque l'instant qui suit l'acte exprimé par le verbe principal, et donne par conséquent à ce verbe le caractère d'un passé relatif récent; s'il sait traduire *je viens de sortir*, par : *je suis sorti il n'y a qu'un instant*, il ne vous sera pas très difficile de lui faire traduire aussi *je venais de sortir*, par : *j'étais sorti il n'y avait qu'un instant*, etc., etc.

Mais il est essentiel qu'un choix convenable d'exemples opposés fasse sentir à l'élève quand le verbe s'emploie comme auxiliaire, et quand il conserve sa propre signification.

### *Devoir.*

Le verbe *devoir*, dans sa signification première, exprime une obligation morale. Toute obligation ne peut avoir rapport qu'à l'avenir, car le passé n'est pas en notre puissance : il ne nous appartient que par le souvenir. Voilà pourquoi on s'est servi du verbe *devoir* pour marquer le futur. Mais comme on ne s'affranchit que trop souvent d'une obligation morale, le mot *devoir* n'entraîne pas

nécessité, et le futur composé avec ce mot et un infinitif n'affirme pas aussi positivement que le simple futur. Une légère expression de doute sur la physionomie rendra sensible aux yeux du sourd-muet cette nuance importante.

Il ne faut pas perdre de vue que le verbe *devoir* n'en conserve pas moins le plus ordinairement sa signification propre; et l'instituteur doit y donner d'autant plus d'attention, que l'on emploie ce verbe exactement de la même manière dans l'un et l'autre sens, comme on le voit par les exemples du Tableau.

Dans tous ceux de la première colonne, le verbe *devoir* conserve sa signification propre, et emporte l'idée d'obligation morale. Dans la seconde colonne, il perd sa véritable signification pour exprimer quelques vues particulières de l'esprit et certaines modifications de temps.

Au présent, il marque, comme nous l'avons dit, un futur présumé.

Exemple : *Nous devons partir demain.*

A l'imparfait, il réunit le double caractère de l'imparfait et du futur.

Exemple : *On devait punir ces enfans; on disait qu'on devait les punir.*

Cette expression rapporte ma pensée non pas à l'époque même de la punition, mais à celle où elle était encore à venir : voilà bien un futur, au moins un futur relatif à un temps passé. Mais l'intention où l'on était a cessé, a été interrompue : voilà le caractère de l'imparfait :

*On devait les punir*, c'est-à-dire *on disait qu'on devait les punir ; on disait qu'on les punirait ; on était dans l'intention de les punir*. On laisse croire que cette intention a été sans effet.

Au moyen d'une interprétation semblable par signes ou par écrit, l'instituteur peut être sûr de faire parfaitement comprendre au sourd-muet cette phrase et toutes les phrases analogues.

Le passé du verbe *devoir*, employé comme auxiliaire, a beaucoup d'analogie avec le futur antérieur dans la signification du passé. *On a dû le punir; on l'aura puni*.

*On a dû le punir*, équivaut presque à : *je crois qu'on l'a puni*. *On l'aura puni* rapprocherait plus de : *je conjecture qu'on l'a puni*. Cette nuance est délicate, sans doute; il n'est cependant pas bien difficile de la rendre en signes mimiques, quand on possède toutes les ressources de ce langage.

Le verbe auxiliaire *devoir* exprimant par lui-même le futur, ne peut se mettre au futur; ce serait un double futur. Mais au sens propre il s'emploie dans tous les temps.

Ce verbe est employé aussi comme auxiliaire au subjonctif. Il suffira, pour en donner l'explication, de ramener le subjonctif au temps correspondant de l'indicatif, comme l'élève doit avoir déjà appris à le faire.

L'instituteur doit toujours faire observer avec soin à l'élève quand le verbe se prend dans l'une ou l'autre acception.

Exemple :

Je ne croyais pas que de notre hyménée
Je *dusse* voir si tôt arriver la journée.

Le verbe est ici auxiliaire.

Le comte.... n'a pas si peu de gloire
Que vous *dussiez* si tôt en perdre la mémoire.

*Devoir* marque ici obligation.

Dans le premier exemple, *je dusse* correspond à l'imparfait de l'indicatif.

Dans le second, *vous dussiez* correspond au conditionnel présent.

*Aller.*

Le verbe *aller,* suivi d'un infinitif, s'emploie fréquemment aussi comme auxiliaire, et donne au verbe suivant le caractère d'un futur prochain relatif. On peut le traduire en ajoutant au verbe principal les mots *dans un instant,* quand le verbe est au futur, ou *un instant après*, quand le verbe est au passé.

*Restez ici : vous allez le voir. Il va arriver : vous le verrez dans un instant, il va arriver dans un instant.*

*J'allais le voir : je devais le voir un instant après.*

Ce verbe, exprimant un futur, ne peut se mettre au futur, si ce n'est dans sa véritable signification : *j'irai le voir.*

*Venir.*

Quand le verbe *venir* est immédiatement suivi d'un infinitif, on sous-entend la préposition *pour.*

*Je suis venu le voir.*

*Je suis vénu pour le voir.*

L'on n'exprime la préposition que lorsqu'on veut appuyer plus fortement encore sur l'intention que sur le fait, soit que le but indiqué par la préposition ait été atteint ou non; et même le plus souvent on fait entendre par là que l'intention où l'on était n'a pas été remplie.

*Je suis venu pour vous voir, et je ne vous ai pas rencontré.*

*Venir à,* suivi d'un infinitif, exprime un événement fortuit. On peut exprimer à peu près la même idée en ajoutant au verbe principal les deux mots : *par hasard.*

*Si vous venez à le rencontrer,* c'est-à-dire *si par hasard vous le rencontrez.*

Nous avons vu qu'*aller de* sert à exprimer un futur prochain; *venir* est l'opposé d'*aller : venir de* doit donc marquer un passé. En effet, ce verbe suivi de la préposition et d'un infinitif est rarement employé dans sa signification propre. On s'en sert pour exprimer un passé tout récent, mais relatif au temps du verbe.

Ainsi, au présent, il correspond à un passé récent :

Exemple : *Je viens de sortir,* c'est-à-dire *je suis sorti il n'y a qu'un instant.*

A l'imparfait, il exprime un passé antérieur ou un plus-que-parfait :

*Je venais de sortir,* c'est-à-dire *j'étais sorti il*

*n'y avait qu'un moment; j'étais sorti un instant auparavant.*

Quoique ce verbe soit usité à l'imparfait, il ne peut s'employer au passé, parce qu'il indique proprement *l'état* qui suit l'action exprimée par l'infinitif.

Comme il donne à cet infinitif le caractère du passé, on ne peut l'employer non plus au plus-que-parfait, qui est déjà un double passé.

Au futur, il exprime un futur antérieur prochain. *Je viendrai de sortir,* c'est-à-dire *je serai sorti un moment auparavant.*

On se sert quelquefois du verbe *sortir* dans le même sens.

*Je sors de dîner. Je sors de le voir.*

*Ne faire que de, ne faire que.*

La locution *ne faire que de* sert aussi à exprimer un passé récent et plus récent encore.

*Je ne fais que d'arriver* équivaut à *je suis arrivé il n'y a qu'un instant*, ou plutôt *j'arrive à l'instant. Il ne faisait que d'arriver : il arrivait à l'instant même; il était arrivé un instant auparavant.*

L'expression *ne faire que de* a plutôt rapport à l'acte même, et *venir de* à l'état qui suit.

## N° XXXI.

### DE LA PROPOSITION.

Nous avons fait connaître au sourd-muet tous les élémens dont se forme la proposition. Nous

terminerons en jetant un coup d'œil rapide sur la proposition même, mais un coup d'œil tel que le plan de cet ouvrage peut le permettre. Une proposition est l'expression d'une pensée. Une pensée est la perception d'un rapport entre deux idées.

Toute proposition a donc nécessairement deux termes : *le sujet*, qui est l'objet même de la pensée, et l'*attribut*, qui est la qualité que nous apercevons dans le sujet, ou autrement, l'idée que nous trouvons en rapport avec l'idée du *sujet*.

Il est un autre élément de la proposition : le *verbe*, qui caractérise l'acte même de la *pensée*, et la distingue de l'idée proprement dite.

La proposition se compose donc de trois élémens ; elle ne peut en avoir moins ; elle ne saurait en comporter davantage.

Ces trois élémens ne se manifestent pas toujours distinctement dans l'expression de la pensée.

Souvent le verbe est uni à l'attribut. *Le soleil est brillant ; le soleil brille.* (1)

Quelquefois on sous-entend le sujet. Exemple : *Avançons ! écoutez !* c'est-à-dire *nous, avançons. Vous, écoutez.* Quelquefois le signe et le verbe sont à la fois supprimés. Exemple : *Cou-*

(1) Ne peut-on pas dire aussi que le signe, le verbe et l'attribut sont réunis en un seul et même mot dans *il pleut, il neige*, etc. ? car dans ces expressions on ne peut guère considérer *il* comme un *sujet logique*.

*rage! patience!* c'est-à-dire *vous, prenez courage; vous, ayez patience*. Enfin, il arrive même que de toute la proposition il n'y a d'exprimé qu'une partie de l'attribut. Exemple : *Bien! à merveille!* c'est-à-dire *vous avez fait bien* (1); *vous avez fait à merveille*.

L'instituteur, en expliquant ces propositions elliptiques, doit les rétablir dans leur intégrité pour en offrir distinctement les élémens à l'attention de l'élève. Par un procédé contraire, il réduira à leur plus simple expression les termes des propositions complexes, et montrera au sourd-muet les trois élémens essentiels de toute pensée dans la phrase la plus compliquée comme dans la plus simple.

*Le sujet.*

Le sujet est simple, quand une seule idée est l'objet de la pensée. Le soleil brille; mais cette idée peut être expliquée par plusieurs mots, et même par d'autres propositions secondaires qui en dépendent. Exemple : *Le globe de feu qui roule sur nos têtes, et qui répand sur la terre la lumière, la chaleur et la vie*, etc. Le *sujet* est alors *complexe*.

Le sujet peut être aussi *composé* de plusieurs idées distinctes et indépendantes l'une de l'autre,

(1) Il ne faut pas confondre ces propositions elliptiques avec les interjections, qui sont les signes d'une vive impression, en exprimant des sentimens et non pas des pensées.

et à chacune desquelles convient l'attribut commun. Exemple : *La science et la sagesse sont désirables*. Dans les propositions semblables on peut former autant de propositions partielles qu'il y a de sujets.

*La science est désirable.*

*La sagesse est désirable.*

De plus, chacun de ces sujets peut encore être complexe.

Il est une autre espèce de sujet composé, que l'on pourrait nommer sujet *combiné*. Il est formé de plusieurs sujets distincts entre eux, mais inséparables dans la proposition, parce que c'est dans leur combinaison que nous trouvons le rapport exprimé par l'attribut. La proposition ne peut plus se décomposer comme tout à l'heure en propositions partielles.

Exemple : *Le vice et le bonheur sont incompatibles*. On ne pourrait pas dire : *Le vice est incompatible ; le bonheur est incompatible.*

*L'attribut.*

L'attribut est simple, quand il est formé d'une seule idée exprimée par un seul mot.

L'attribut est complexe, quand l'idée est expliquée ou développée par d'autres idées qui en dépendent.

L'attribut composé est formé de plusieurs idées distinctes et indépendantes l'une de l'autre, et dont chacune peut être affirmée du sujet.

L'attribut peut être à la fois composé et complexe.

L'attribut *combiné* est formé de plusieurs idées distinctes de leur nature, mais inséparables dans la proposition, parce qu'elles sont affirmées comme réunies dans le sujet.

Notre élève est déjà familiarisé avec l'emploi de tous les élémens grammaticaux de la proposition. Il faut maintenant lui apprendre à en reconnaître les élémens logiques, et à distinguer, dans chaque terme d'une proposition complexe, l'idée principale de toutes les idées accessoires qui l'expliquent, ou la modifient. Après avoir été exercé à réduire à leur plus simple expression, chaque élément d'une proposition complexe, il ne lui sera pas difficile, par une opération inverse, de transformer une proposition simple en proposition complexe, en développant d'abord le sujet, puis l'attribut; ensuite l'un et l'autre à la fois, et enfin même les idées accessoires. Il ne faudra plus que lui apprendre à marquer les rapports des pensées entre elles, par l'emploi des conjonctions, et plus encore par la disposition et l'enchaînement des idées, et il arrivera ainsi graduellement à la composition de la période. Nous n'avons pas cru nécessaire de donner des modèles d'exercice sur ce sujet, qui appartient plus à la rhétorique qu'à la grammaire.

FIN DU MANUEL D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE.

# L'ART
# D'ENSEIGNER A PARLER
AUX
# SOURDS-MUETS DE NAISSANCE,

PAR L'ABBÉ DE L'ÉPÉE.

# AVANT-PROPOS. (1)

Il n'est plus nécessaire de démontrer que le seul moyen d'obtenir des succès solides et réels dans l'instruction des sourds-muets de naissance, c'est de se servir, pour éclairer et développer leur intelligence, des mêmes signes que la nature leur inspire, sans le secours d'aucun maître, pour exprimer leurs idées et leurs besoins. C'est là l'unique voie pour arriver à leur esprit et entrer en communication avec eux; car pour ces infortunés, dont l'oreille n'a jamais été frappée par la voix maternelle, toute langue, même celle du pays où ils sont nés, est une langue étrangère ou même une langue savante.

C'est par le secours d'une première langue,

(1) Extrait de l'avant-propos de l'abbé Sicard, qui est en tête de l'édition que nous avons donnée en 1819 de *l'Art d'Enseigner à parler aux Sourds-Muets*; précédé de l'*Éloge historique de l'abbé de l'Épée.*

de notre langue maternelle, que nous apprenons toutes les autres. De même, on ne peut parvenir à enseigner aux sourds-muets une langue quelconque, que par le secours de leur première langue, du langage des gestes, qui est leur langage naturel. Par ce moyen, soumis à une méthode régulière, il n'est point de connaissances, la musique exceptée, qu'on ne puisse transmettre au sourd-muet. Du moment que le sourd-muet a achevé son instruction, il n'est plus étranger à aucune des connaissances qu'on peut acquérir par la lecture; il n'est plus ni sourd ni muet pour quiconque sait lire ou écrire. Mais malheureusement l'écriture n'offre qu'un moyen de communication trop lent et trop incommode pour la conversation, et qui même ne peut guère être d'usage dans les classes inférieures de la société, où naissent le plus grand nombre de sourds-muets, et où souvent on ne sait pas lire et presque jamais écrire assez correctement pour se faire entendre de ces malheureux, qui, ne lisant que des yeux

sans pouvoir s'aider de la prononciation, ne comprennent les mots qu'autant qu'ils sont écrits conformément à l'orthographe.

Le sourd-muet n'est donc totalement rendu à la société que lorsqu'on lui a appris à s'exprimer de vive voix et à lire la parole dans les mouvemens des lèvres. Ce n'est qu'alors seulement qu'on peut dire que son éducation est entièrement achevée. (1)

---

(1) P. de Ponce, religieux bénédictin du monastère d'Ona, au royaume de Valence, mort en 1584, est le premier, à ce qu'il paraît, qui ait entrepris de faire parler les sourds-muets. Il avait laissé les principes de sa méthode dans un manuscrit qu'on voyait encore dans son couvent, avant l'invasion de l'Espagne. Dom J. P. Bonnet publia, en 1620, un ouvrage où il rend compte des moyens qu'il a mis en usage dans l'éducation du frère du connétable de Castille, devenu sourd à l'âge de quatre ans, et qui apprit assez bien l'espagnol pour converser facilement dans cette langue. Wallis, Degby, Gregory en Angleterre; E. Ramirez, de Cortone; P. de Castro, de Mantoue; Conrad Amman, médecin suisse qui exerçait en Hollande; Vanhelmont, en Allemagne, entrèrent avec succès dans la même carrière.

Dom A. Péreires vint s'établir à Paris vers l'an 1735; et profitant de l'ignorance où l'on était à ce sujet, il se donna pour l'inventeur de cet art. L'Académie des Sciences lui confirma ce titre. Peu de temps après, M. Esnaud, égale-

Nous croyons donc rendre un grand service à ces infortunés, en publiant de nouveau l'*Art de faire Parler les Sourds-Muets* (1). Ce petit ouvrage est aussi précieux par la précision que par la clarté avec laquelle il sait mettre à la portée des plus faibles esprits, les procédés à employer pour rendre la parole aux sourds-muets. Tout père ou mère, maître ou maîtresse qui lira avec attention ce petit traité, peut se flatter de pouvoir, en peu de temps, enseigner à parler à un sourd-muet, à moins que celui-ci n'ait un défaut de conformation dans les organes de la voix, ce qui, au reste, est une chose extrêmement rare. Les notes qui sont jointes à cet ouvrage, en forment un traité neuf, et aussi complet qu'on puisse le désirer.

---

ment établi à Paris, obtint le même honneur. Mais enfin la vérité parut; l'ouvrage de Bonnet et particulièrement celui d'Amman, furent connus en France, et dévoilèrent les principes de cet art, dont on avait cherché à faire un mystère, et qu'on sut apprécier enfin à sa juste valeur.

(1) C'est la seconde partie de *la Véritable manière d'instruire les sourds-muets de naissance.*

# L'ART
# D'ENSEIGNER A PARLER
## AUX
# SOURDS-MUETS DE NAISSANCE.

## OBSERVATIONS PRÉLIMINAIRES.

Apprendre à des sourds-muets à parler n'est point une œuvre qui demande de grands talens; elle exige seulement beaucoup de patience. Tout père ou mère, maître ou maîtresse, qui aura lu avec attention ce que je vais exposer sur cette matière, peut espérer de réussir dans cette entreprise, pourvu qu'il ne se rebute pas des premières difficultés qu'il éprouvera infailliblement de la part de son élève : il doit s'y attendre, mais surtout ne se livrer à aucun mouvement d'impatience, ce qui déconcerterait ce novice, et lui ferait bientôt abandonner une instruction dont il

ne connaît pas tout le prix, et qui d'ailleurs n'offre rien d'agréable dans ses premières leçons.

J'ai averti, dans mon *Institution méthodique*, imprimée en 1776, que je n'étais point auteur de cette espèce d'instruction; et lorsque je me chargeai de deux sœurs jumelles sourdes-muettes, il ne me vint pas même à l'esprit de chercher des moyens pour leur apprendre à parler; mais je n'avais pas oublié que dans une conversation, à l'âge de seize ans, avec mon répétiteur de philosophie, qui était un excellent métaphysicien, il m'avait prouvé ce principe incontestable, qu'il n'y a pas plus de liaison naturelle entre des idées métaphysiques et des sons articulés qui frappent nos oreilles, qu'entre ces mêmes idées et des caractères tracés par écrit, qui frappent nos yeux.

Je me souvenais très bien, qu'en bon philosophe, il en tirait cette conclusion immédiate, qu'il serait possible d'instruire des sourds-muets par des caractères tracés par écrit, et toujours accompagnés de signes sensibles, comme on instruit les autres hommes par des paroles et des gestes qui en indiquent la signification. (Je ne pensais point, à ce moment, que la Providence mettait dès-lors les fondemens de l'œuvre à laquelle j'étais destiné.)

Je concevais d'ailleurs que, dans toute nation, les paroles et l'écriture ne signifiaient quelque chose que par un accord purement arbitraire entre les personnes du même pays, et que partout il avait fallu des signes qui donnassent aux paroles comme à l'écriture, et à l'écriture aussi parfaitement qu'aux paroles, la vertu de rappeler à l'esprit les idées des choses dont on avait prononcé ou écrit les noms, en les montrant par quelque signe des yeux ou de la main.

Plein de ces principes, fondés sur une exacte métaphysique, je commençai l'instruction de mes deux élèves, et je reconnus bientôt qu'un sourd-muet, guidé par un bon maître, est un spectateur attentif qui se donne à lui-même (*ipse sibi tradit spectator*) le nombre et l'arrangement des lettres d'un mot qu'on lui présente, et qu'il les retient mieux que les autres enfans, tant qu'ils ne les ont pas entendu répéter par un usage quotidien.

Je vis d'ailleurs, par expérience, que, dès le commencement de son instruction, tout sourd-muet doué d'une certaine activité d'esprit, apprend en trois jours environ, quatre-vingts mots qu'il n'oublie point, et dont il n'est pas nécessaire

de lui rappeler la signification. Le nombre et l'arrangement des lettres de chacun de ces mots sont tellement gravés dans sa mémoire, que si quelqu'un, en l'écrivant, fait une faute d'orthographe, aussitôt le sourd-muet l'en avertit.

Je jouissais donc avec plaisir de la facilité que me présentaient l'écriture et les signes méthodiques pour l'instruction des sourds-muets, et ne pensais aucunement à délier leur langue, lorsqu'un inconnu vint, un jour d'instruction publique, m'offrir un livre espagnol, en me disant que, si je voulais bien l'acheter, je rendrais un vrai service à celui qui le possédait : je répondis qu'il me serait totalement inutile, parce que je n'entendais pas cette langue; mais en l'ouvrant au hasard, j'y aperçus l'alphabet manuel des Espagnols, bien gravé en taille-douce. Il ne m'en fallut pas davantage; je le retins, et donnai au commissionnaire ce qu'il désirait.

J'étais dès-lors impatient de la longueur de ma leçon; mais ensuite, quelle fut ma surprise, lorsqu'ouvrant mon livre à la première page, j'y trouvai ce titre : *Arte para enseñar à hablar los mudos?* Je n'eus pas besoin de deviner que cela signifiait *l'Art d'enseigner aux Muets à parler;*

et dès ce moment, je résolus d'apprendre cette langue, pour me mettre en état de rendre ce service à mes élèves.

A peine étais-je en possession de cet ouvrage de M. Bonnet, qui lui a mérité en Espagne les plus grands éloges ; comme j'en parlais volontiers aux personnes qui venaient à mes leçons, un des assistans m'avertit qu'il y avait en latin, sur cette matière, un très bon ouvrage composé par M. Amman, médecin suisse en Hollande, sous ce titre : *Dissertatio de Loquela surdorum et mutorum*, et que je le trouverais dans la bibliothéque d'un de mes amis.

Je ne tardai point à me le procurer ; et, conduit par la lumière de ces deux excellens guides, je découvris bientôt comment je devais m'y prendre pour guérir, au moins en partie, une des deux infirmités de mes disciples ; mais je dois rendre ici à ces deux grands hommes la justice qui leur est due. On dispute aujourd'hui à M. Bonnet le mérite de cette invention, parce qu'on trouve dans l'histoire que quelques personnes avant lui avaient fait parler des sourds-muets, et on accuse M. Amman de plagiat, comme n'ayant fait que copier des auteurs plus anciens.

Pour moi, pénétré de la plus vive reconnaissance envers mes deux maîtres, je ne fais point de difficulté de croire que M. Amman ait inventé cet art en Hollande, M. Bonnet en Espagne, M. Wallis en Angleterre, et d'autres savans dans d'autres pays, sans avoir vu les ouvrages les uns des autres; j'ajoute même qu'il n'est aucun habile anatomiste qui, en réfléchissant pendant quelques jours, sur les mouvemens qui se passent en lui dans l'organe de la voix et les parties qui l'environnent, à mesure qu'il prononce fortement et séparément chacune de nos lettres, et se regardant avec attention dans un miroir, ne puisse devenir, à son tour, inventeur de cet art, sans avoir lu précédemment aucun ouvrage sur cette matière. Je donnerais volontiers cet exemple pour la justification de ces deux auteurs.

J'ai voulu quelquefois parier avec des savans, que, dans l'espace d'une demi-heure, je les mettrais au fait de ma méthode, tant elle est simple. Après en avoir fait l'épreuve, quelques uns d'entre eux sont convenus qu'ils auraient perdu la gageure s'ils l'eussent acceptée. Pourquoi ne se trouvera-t-il pas quelqu'un en France ou ailleurs, qui, sans avoir lu mon ouvrage, prendra la même

route, dans laquelle il ne s'agit que de suivre la nature pas à pas? Et ne serait-on point injuste de lui en disputer l'invention, ou de l'accuser de plagiat? M. Amman a très bien répondu à ceux qui lui ont fait ce reproche.

Il est toujours permis de profiter des lumières de ceux qui ont écrit avant nous; mais un plagiaire est un homme méprisable, qui cherche à s'en faire honneur, comme s'il les eût tirées de son propre fonds. Doit-on supposer cette bassesse dans des hommes d'un mérite distingué?

Je n'entrerai point dans le détail des explications que nos deux savans auteurs ont données, tant sur la théorie que sur la pratique de la matière qu'ils traitaient. Leurs ouvrages sont deux flambeaux qui m'ont éclairé; mais dans l'application de leurs principes, j'ai suivi la route qui m'a paru la plus courte et la plus facile pour en faire usage.

---

## CHAPITRE PREMIER.

COMMENT ON PEUT RÉUSSIR A APPRENDRE AUX SOURDS-MUETS A PRONONCER LES VOYELLES ET LES SYLLABES SIMPLES.

Lorsque je veux essayer d'apprendre à un sourd-muet à prononcer quelque parole, je commence par lui faire laver ses mains, jusqu'à ce qu'elles soient vraiment propres (1). Alors je trace un *a* sur la table, et prenant sa main, je fais entrer son quatrième doigt dans ma bouche jusqu'à la seconde articulation; après cela je prononce fortement,

(1) Quand on veut enseigner à parler à un sourd-muet, le premier soin que l'on doit avoir, c'est de lui faire proférer quelques sons par les moyens indiqués page 327, afin de lui faire distinguer l'effet du son d'avec le simple souffle non sonore; ce qu'il aperçoit facilement, le son étant toujours accompagné d'un certain frémissement dans le gosier, et d'une sorte de retentissement dans la poitrine, que le sourd-muet n'a pas de peine à sentir. Sans cette précaution, il arriverait souvent que lorsqu'on aurait disposé les organes de l'élève, et qu'on voudrait le faire articuler, il ne produirait aucun son.

et à plusieurs reprises, *a* (1), et je lui fais observer que ma langue reste tranquille, et ne s'élève point pour toucher à son doigt. (2)

Ensuite j'écris sur ma table un *é* (3). Je le prononce de même plusieurs fois fortement, le doigt

(1) Pour articuler le son *a*, la langue reste mollement étendue dans toute la cavité de la bouche, sans cependant toucher le bord des dents inférieures. Le son sort à plein canal et en droite ligne.

Si on abaisse fortement la mâchoire, de manière que le son aille frapper le palais, on prononcera un *á* ouvert.

(2) Ayez soin que le dos du doigt touche au palais, afin que l'élève puisse mesurer l'abaissement de la langue. Il est bon de lui faire placer en même temps l'index de l'autre main sur le gosier du maître, lorsque celui-ci prononce la lettre, afin que l'enfant sente le frémissement que produit le souffle sonore à son passage.

(3) Dans la prononciation de la lettre *é*, le passage du son se rétrécit de tous côtés. La langue s'enfle, s'élève et se raccourcit. La partie antérieure s'appuie un peu des deux côtés sur les dents canines inférieures; la partie moyenne s'élève en se courbant, elle s'approche du palais, et s'avance un peu plus que dans la prononciation de l'*a*. Les lèvres sont médiocrement écartées, et se replient un peu sur ellesmêmes, la voix va frapper contre les dents, qui sont légèrement entr'ouvertes.

de mon disciple étant toujours dans ma bouche. Je lui fais remarquer que ma langue s'élève, et pousse son doigt vers mon palais : alors retirant son doigt, je prononce de nouveau cette même lettre, et lui fais observer que ma langue s'élargit et s'approche des dents canines, et que ma bouche n'est pas si ouverte. Je lui montrerai dans la suite ce qu'il devra faire pour prononcer nos différens *é*.

Après ces deux opérations, je mets moi-même mon doigt dans la bouche de mon élève, et je lui fais entendre qu'il doit faire avec sa langue comme j'ai fait avec la mienne (1). La prononciation de l'*a* ne souffre ordinairement aucune difficulté (2).

---

(1) On reportera le doigt de l'enfant sur son gosier, afin qu'il puisse juger s'il imite, en prononçant, le frémissement qu'il a observé dans le gosier de son maître. Malgré cela, il peut encore arriver que l'enfant ne fasse encore entendre aucun son, parce qu'il ne donne pas assez de force à l'articulation. Approchez alors de votre bouche la paume de son autre main, pour lui faire sentir la force du souffle sonore; faites-lui observer que le souffle qu'il donne en prononçant est bien moins fort et insuffisant.

(2) Lorsque l'élève a bien prononcé une lettre, avant de passer à une autre, faites-la-lui répéter plusieurs fois, afin

Celle de l'*é* réussit de même le plus souvent; mais il se trouve quelques sourds-muets avec lesquels il faut recommencer deux ou trois fois cette espèce de mécanisme, sans en témoigner aucune impatience.

Lorsque le sourd-muet a prononcé ces deux premières lettres, j'écris et je montre un *i*; ensuite je remets son doigt dans ma bouche, et je prononce fortement cette lettre. Je lui fais observer 1°. que ma langue s'élève davantage, et pousse son doigt vers mon palais, comme pour l'y attacher; 2°. que ma langue s'élargit davantage, comme pour sortir entre les dents des deux côtés; 3°. que je fais comme une espèce de souris qui est très sensible aux yeux. (1)

Après cela, retirant son doigt de ma bouche, et mettant le mien dans la sienne, je l'engage à

---

que son organe en prenne l'habitude, et en même temps pour que vous puissiez reconnaître ce qui manquerait encore à la pureté du son, et le corriger de suite, s'il est nécessaire.

(1) Le son de l'*i* est encore plus clair que celui de l'*é*. Aussi, pour articuler ce son, augmente-t-on le rétrécissement du conduit de la voix en resserrant les dents, et en élevant la courbure de la langue. Le souffle se porte tout entier sur les dents supérieures.

faire ce que je viens de faire moi-même : mais il est rare que cette opération réussisse dès la première fois, et même dès le premier jour, quoique faite à plusieurs reprises ; il se trouve même quelques sourds-muets qu'on ne peut jamais y amener que d'une manière très imparfaite. Leur *i* garde toujours trop de ressemblance avec l'*é*. Je ne parle point ici de l'*y*, qui se prononce comme un *i*.

Il n'est plus nécessaire de remettre les doigts dans la bouche. En faisant comme un *o* avec mes lèvres et y ajoutant une espèce de petite moue, je prononce un *o*, et le sourd-muet le fait à l'instant sans aucune difficulté. (1)

Je fais ensuite, avec ma bouche, comme si je soufflais une lumière ou du feu, et je prononce un *u*. Les sourds-muets sont plus portés à prononcer un *ou*. Pour corriger ce défaut, je fais sentir

---

(1) Dans la prononciation de l'*o*, la langue se retire un peu dans le fond de la bouche, sa pointe s'abaisse un peu plus que dans l'*é*, et les lèvres s'arrondissent légèrement.

Dans l'*ó*, l'ouverture de la bouche est plus grande, la langue est suspendue et courbée en forme d'arc, le son est plus intérieur, et poussé vers la partie postérieure du palais.

L'*ó* tient le milieu entre l'*o* et l'*á*.

au sourd-muet que le souffle que je fais sur le revers de sa main en prononçant un *ou*, est chaud, mais qu'il est froid en prononçant un *u* (1). La lettre *h* n'ajoute qu'une espèce de soupir aux voyelles qu'elle précède : l'usage apprendra quels sont les mots où l'on doit supprimer cette aspiration.

Avant que d'aller plus loin, je dois avertir tout instituteur des sourds-muets d'éviter l'inconvénient dans lequel je suis tombé moi-même, lorsque j'ai formé la résolution d'apprendre aux sourds-muets à parler. Ayant lu avec attention et entendu très clairement les principes de mes deux maîtres, MM. Bonnet et Amman, j'ai entrepris de les expliquer par demandes et par réponses, et de les faire apprendre à mes élèves; j'enfilais mal à propos une route trop longue et trop difficile. J'enseignais et je perdais mon temps : il ne devait être question que d'opérer.

---

(1) La position de la langue est presque la même dans la prononciation des sons *o*, *ou*, *eu*. Les lèvres sont plus ouvertes pour prononcer *o*; elles se serrent et s'avancent davantage pour articuler *ou*. Si l'on pousse un peu la langue, ou si le souffle va frapper les dents, au lieu de *o* on entendra *eu*, et au lieu d'*ou* on entendra *u*.

Les instituteurs des sourds-muets n'ont besoin que d'être avertis de ce qui se passe naturellement en eux, lorsqu'ils prononcent des lettres et des syllabes, parce qu'ils les ont articulées dès l'enfance sans faire attention à ce mécanisme. Après cet avertissement, il n'est pas nécessaire de leur donner des principes pour leur apprendre ce qu'ils doivent faire pour parler, puisqu'ils le font d'eux-mêmes à chaque instant; et ce qu'ils éprouvent en parlant suffit pour leur faire comprendre ce qu'ils doivent tâcher d'exciter dans les organes de leurs disciples.

Il en est de même des sourds-muets. Il est inutile d'entrer avec eux dans un grand détail de principes : ce serait les fatiguer à pure perte. Sous la conduite d'un maître intelligent, qui opère lui-même et les fait opérer, ils n'ont besoin que de leurs yeux et de leurs mains pour apercevoir et sentir ce qui se passe dans les autres, lorsqu'ils parlent, et qui doit pareillement s'opérer en eux pour proférer des sons, comme le reste des hommes.

J'ai cru cet épisode nécessaire, afin que tous ceux qui seront touchés de compassion pour les sourds-muets, ne s'imaginent point qu'il faille

des lumières supérieures pour leur apprendre à parler.

Je ne dois point oublier non plus un article important, et qui demande quelque attention de la part de ceux qui veulent instruire des sourds-muets. Il arrive quelquefois que dans les premières leçons qu'on leur donne pour leur apprendre à parler, ils disposent leurs organes comme ils nous voient disposer les nôtres pour prononcer telle ou telle lettre. Cependant, lorsque nous leur faisons signe de la proférer à leur tour, ils restent sans voix, parce qu'ils ne se donnent aucun mouvement intérieur pour faire sortir l'air hors de leurs poumons. Si l'on n'est pas sur ses gardes, cet inconvénient fait aisément perdre patience.

Pour y remédier, je mets la main du sourd-muet sur mon gosier, à l'endroit qu'on appelle le *nœud de la gorge*, et je lui fais sentir la différence palpable qui s'y trouve lorsque je ne fais que disposer l'organe pour prononcer une lettre, et lorsque je la prononce en effet. Cette différence est aussi très sensible dans les flancs, au moins dans certaines lettres, comme dans le *q* et dans le *p* en les prononçant fortement. Je lui

fais aussi éprouver sur le dos de sa main la différence du frappement de l'air lorsque je prononce ou que je ne prononce pas. Enfin, mettant son doigt dans ma bouche, sans toucher à ma langue, ni à mon palais, je lui fais encore apercevoir cette différence d'une manière très sensible.

Si tous ces moyens ne réussissaient pas, je conseillerais volontiers de lui serrer fortement le bout du petit doigt : alors il ne sera pas long-temps sans faire sortir quelque son de sa bouche, pour se plaindre.

Je reviens à notre prononciation. (1)

J'écris sur ma table *pa, pé, pi, po, pu;* et voici pourquoi je commence par ces syllabes : c'est parce que, dans tout art, il faut commencer par ce qu'il y a de plus facile, pour arriver par degrés à ce qui est plus difficile. Je montre donc au sourd-muet que je serre fortement mes lèvres; ensuite, faisant sortir l'air de ma bouche avec une espèce de violence, je prononce *pa* : il l'imite aussitôt. La plupart même des sourds-

(1) Avant de passer aux consonnes, il serait peut-être plus convenable d'apprendre à articuler les voyelles nasales *an, in, on* et *un*, qui ont été rejetées au chapitre II, article III.

muets le savent prononcer avant que de s'adresser à nous, parce que les mouvemens qu'on fait pour prononcer cette syllabe étant purement extérieurs, ils s'en sont aperçus plusieurs fois, et se sont accoutumés à les faire par imitation. (1)

Mais ayant appris à prononcer *é, i, o, u,* par la première opération dont j'ai rendu compte, ils disent tout de suite *pé, pi, po, pu;* il n'y a que le *pi* qui est souvent obscur, et qui le reste plus ou moins long-temps.

J'écris *ba, bé, bi, bo, bu,* parce que le *b* n'est qu'un adoucissement du *p* (2). Pour faire en-

---

(1) Est-il nécessaire de prévenir ici que l'on ne doit pas faire épeler les lettres aux sourds-muets, comme on le fait faire encore aux enfans dans les écoles, où, pour lire le mot *maman,* par exemple, l'enfant est obligé de dire d'abord *emme a, emme a enne,* et de deviner ensuite que cela signifie *maman.* Véritable tour de force, méthode absurde, qui fait le désespoir du premier âge.

(2) Le *b* n'est pas un simple adoucissement du *p*. Dans le *p* le souffle est comme retenu au-dedans de la bouche, et sort ensuite avec vivacité au bout des lèvres.

Le son du *b* est plus profond, il est précédé d'une sorte de frémissement qui part du fond de la bouche, suit le palais, et adoucit en sortant le son du *p*.

tendre cette différence au sourd-muet, je mets ma main sur la sienne ou sur son épaule, et je la presse fortement, en lui faisant observer que mes lèvres se pressent de même fortement l'une contre l'autre, lorsque je dis *pa*. Après cela je presse plus doucement la main ou l'épaule, et je fais remarquer la pression plus douce de mes lèvres en disant *ba*. Le sourd-muet, pour l'ordinaire, saisit cette différence : il prononce *ba* et, tout de suite, *bé*, *bi*, *bo*, *bu*.

Après le *p* et le *b*, la consonne qui est la plus facile à prononcer est le *t*. J'écris donc *ta*, *té*, *ti*, *to*, *tu*, et je prononce *ta*. En même temps je fais remarquer au sourd-muet que je mets le petit bout de ma langue entre mes dents de devant, supérieures et inférieures, et que je fais avec le bout de ma langue une espèce de petite éjaculation qu'il lui est aisé de sentir, en y approchant l'extrémité de son petit doigt. Il n'en est presque aucun qui, sur-le-champ, ne prononce *ta*, et ensuite *té*, *ti*, *to*, *tu*. (1)

J'écris alors *da*, *dé*, *di*, *do*, *du*, parce que le

(1) Le bout de la langue se retire avec promptitude, les dents s'écartent avec vivacité au moment que sort le souffle.

*d* n'est que l'adoucissement du *t*, et pour faire sentir la différence entre l'un et l'autre, je frappe fortement avec le bout de mon *index* droit le milieu du dedans de ma main gauche, et je le fais ensuite plus faiblement : cette différence nous donne le *da*, *dé*, *di*, *do*, *du*. (1)

Après les lettres dont nous venons de parler, la lettre qui se prononce plus aisément est la lettre *f*.

J'écris *fa*, *fé*, *fi*, *fo*, *fu*, et je prononce fortement *fa*. Je fais observer au sourd-muet que je pose mon râtelier supérieur sur ma lèvre inférieure, et je lui fais sentir sur le dos de sa main le souffle que je fais en prononçant cette syllabe (2). Aussitôt il la prononce lui-même, pour peu qu'il ait d'intelligence.

*Va*, *vé*, *vi*, *vo*, *vu*, n'en est que l'adoucissement, qui souffre quelquefois un peu de diffi-

(1) Le *d* n'est pas un simple adoucissement du *t*. La note relative au *b* peut être appliquée aussi à la lettre *d*, ainsi qu'aux lettres *v*, *z*, *j*.

Le souffle est plus prolongé dans ces trois lettres; leur articulation est même accompagnée d'un son très léger.

(2) Les lèvres s'ouvrent avec vivacité, et le souffle en sort avec assez de violence.

culté ; mais avec de la patience on en vient aisément à bout.

Tout ce que nous venons de dire n'est en quelque sorte qu'un jeu ; et pour peu que les sourds-muets aient d'attention et de capacité, il ne leur faut pas une heure entière pour l'apprendre et l'exécuter assez clairement. Cependant ils savent déjà treize lettres (en comptant l'*h* et l'*y*), qui sont plus de la moitié de notre alphabet. Ce qui suit devient plus difficile, et demande plus d'attention de la part des élèves, aussi le succès n'en est-il pas également prompt.

J'écris *sa*, *sé*, *si*, *so*, *su*, et je prononce fortement *sa*. Alors je prends la main du sourd-muet, et je la mets dans une situation horizontale, à trois ou quatre pouces de mon menton. Je lui fais observer, 1°. qu'en prononçant fortement une *s*, je souffle sur le dos de sa main d'une manière très sensible, quoique ma tête, et par conséquent ma bouche, ne soit pas inclinée pour y souffler ; 2°. que cela arrive ainsi parce que le bout de ma langue touchant presque aux dents incisives supérieures, ne laisse qu'une très petite issue à l'air que je chasse fortement, et l'empêche de sortir en droiture : d'un autre côté, cet

air fortement poussé ne pouvant retourner en arrière, il est obligé de descendre perpendiculairement sur le dos de la main qui est au-dessous de mon menton, où il produit une impression très sensible; 3°. que ma langue presse assez fortement l'extrémité inférieure des dents canines supérieures. (1)

Il arrive souvent qu'un sourd-muet, attentif à ce qu'il me voit faire moi-même, et mettant sa main sous son menton prononce tout d'un coup *sa*, et sur-le-champ *sé*, *si*, *so*, *su*. Nous avertissons que le *c* avec un *é* ou un *i* se prononce comme *sé*, *si*, et que, même avec un *a*, un *o* ou un *u*, il se prononce comme *sa*, *so*, *su*, lorsqu'on met au-dessous du *ç* une cédille, c'est-à-dire une petite virgule.

Le *za*, *zé*, *zi*, *zo*, *zu* est l'adoucissement du *sa*, *sé*, *si*, *so*, *su*. On y amène quelquefois le

(1) La partie moyenne de la langue s'élevant vers le palais, la pointe appliquée contre les dents incisives, mais sans être renfermée entre elles (comme dans le *t*), le souffle ne peut s'échapper qu'en filets déliés, ce qui produit le sifflement de l'*s*.

Si la langue est moins élevée, le passage de la voix devient plus large, le son moins sifflant, et l'on prononce *z*.

sourd-muet dès le premier instant; mais il en est d'autres pour lesquels il faut y revenir plus d'une fois.

Le *sa, sé, si, so, su* nous conduit au *cha, ché, chi, cho, chu*, qui présente d'abord plus de difficulté. Je l'écris, et je prononce fortement *cha*, en faisant observer au sourd-muet la moue que nous faisons tout naturellement lorsque nous prononçons fortement ce mot pour faire peur à un chat; ensuite je mets son doigt dans ma bouche, et je lui fais remarquer 1°. l'impulsion forte que je donne à l'air, en prononçant cette syllabe, comme en prononçant la lettre *s*; 2°. que le milieu de ma langue touche presque à mon palais; 3°. qu'elle s'étend et vient comme frapper mes dents molaires; 4°. qu'elle laisse à l'air assez de passage pour sortir directement de ma bouche, et n'être point obligé de descendre perpendiculairement, comme il le fait lorsque je prononce la lettre *s*. Le sourd-muet aperçoit très clairement cette différence, parce qu'en mettant sa main vis-à-vis de ma bouche, l'air vient la frapper directement lorsque je prononce la syllabe *cha*.

Je mets alors mon doigt dans sa bouche, et lui faisant faire ce que j'ai fait moi-même, il pro-

nonce *cha* et ensuite *ché, chi, cho, chu;* mais pendant un temps plus ou moins long, il revient toujours au *sa, sé, si, so, su,* tant qu'il n'a pas lui-même son doigt dans sa bouche pour diriger les opérations de sa langue. Ce n'est que par l'habitude qu'il apprend à se passer de ce moyen.

*Ja, jé, ji, jo, ju* est l'adoucissement de *cha, ché, chi, cho, chu,* et s'enseigne, comme les autres adoucissemens, par la différence de la pression, avec de l'usage et de l'attention, tant de la part du maître que du disciple.

Mais voici de quoi exercer notre patience. J'écris sur la table

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Ca,* | ... | ... | *co,* | *cu.* |
| *Ka,* | *ké,* | *ki,* | *ko,* | *ku.* |
| *Qua,* | *qué,* | *qui,* | *quo.* | |

Ensuite je prononce fortement *ca.* Je prends alors la main du sourd-muet, et je la mets doucement sur mon gosier, dans la situation extérieure d'un homme qui me prendrait à la gorge pour m'étrangler. Je lui fais observer, et il le sent d'une manière palpable, qu'en prononçant fortement cette syllabe, mon gosier s'enfle. Je lui montre ensuite que ma langue se retire au fond de ma bouche, qu'elle s'attache fortement à mon

palais, et ne laisse à l'air intérieur aucune issue pour sortir, jusqu'à ce que je la force de s'abaisser pour prononcer cette syllabe, qui sort comme avec explosion. Je lui fais aussi remarquer l'espèce d'effort qui se passe dans les flancs, en prononçant cette syllabe. Après cela, je mets moi-même ma main sur son gosier, comme je lui ai fait mettre la sienne sur le mien, et je l'engage à faire lui-même ce qu'il m'a vu faire.

Il n'est qu'un très petit nombre de sourds-muets pour lesquels cette opération réussisse dès la première fois. Avec les autres, il faut la répéter, et leur faire sentir l'effet que la prononciation de cette syllabe produit dans le gosier de leurs compagnons ou compagnes, et de quelle manière leur langue tient à leur palais, tant qu'ils se préparent à la prononcer. Il s'en trouve pour lesquels il faut y revenir trois ou quatre jours de suite; mais je prie qu'on se souvienne surtout qu'il faut prendre garde de les rebuter.

Quand on voit qu'ils s'impatientent ou qu'ils se découragent sur une lettre, il faut passer à une autre : peut-être qu'une heure après ils diront tout d'un coup celle qu'on a été obligé d'abandonner ; alors il faudra la leur faire répé-

ter plusieurs fois de suite. Il arrive aussi quelquefois qu'en voulant leur faire prononcer une syllabe qu'on leur montre *hic et nunc*, ils en prononcent d'eux-mêmes une autre qu'on ne leur a point apprise. J'en ai trouvé, par exemple, qui, pendant que je voulais leur faire dire la première fois *cha*, ont prononcé d'eux-mêmes *qua*. Il faut alors écrire *qua*, *qué*, *qui*, *quo*, *cu*, et leur faire répéter plusieurs fois : c'est autant de peine épargnée pour le maître.

Les petits sourds-muets éprouvent assez longtemps de la difficulté à prononcer le *ca*, s'ils ne mettent pas le doigt dans leur bouche pour disposer leur langue comme elle l'est dans la prononciation de la lettre *é*. Cette première opération les conduit facilement à l'attacher à leur palais, autant qu'il est nécessaire pour la prononciation de la syllabe *ca*.

Lorsque les sourds-muets sont parvenus à prononcer le *ca*, toutes les autres syllabes que nous avons rangées, ci-dessus, sur trois lignes, ne souffrent plus aucune difficulté.

*Ga*, *gué*, *gui*, *guo*, *gu* sont des adoucissemens de *qua*, *qué*, *qui*, etc. ; mais nous avons soin d'avertir que lorsque le *g* se trouve

seul avec un *é* ou un *i*, il se prononce comme *jé* et *ji*. Nous faisons aussi observer que, 1°. dans ces mots *gabion*, *galère*, la prononciation du *g* est dure, et qu'alors la langue est presque aussi profondément retirée vers le gosier qu'en prononçant le *qua*, et que l'impulsion de l'air est presque aussi forte ; 2°. que dans la prononciation de *guerre* ou *guidon*, il y a plus de douceur; la langue est moins retirée, et l'impulsion de l'air est moins forte ; 3°. enfin que, dans cette syllabe, *gneur*, la langue n'est presque plus retirée, et l'impulsion de l'air est plus faible (1). Cette troisième prononciation du *g* avec une *n* doit sortir par le nez; aussi la langue doit-elle se porter derrière les dents incisives supérieures, comme nous le dirons en parlant de la lettre *n*.

Nous n'enseignons point particulièrement la lettre *x*; nous montrons seulement qu'elle se prononce quelquefois comme le *qs*, et d'autrefois *gz*.

---

(1) La différence du *g dur*, comme dans *gabion*, *galère*, d'avec le *gu* de *guidon*, *guerre*, est peu importante, et dépend de la voyelle qui suit, mais *gn* demande une attention particulière, et doit être considérée comme une lettre à part. (*Voyez* la note sur *n*.)

Nous dirons, ci-après, de quelle manière nous apprenons aux sourds-muets à joindre ensemble ces deux consonnes.

Il ne nous reste plus que les quatre consonnes appelées liquides, *l*, *m*, *n*, *r*; parce que nous n'avons pas voulu séparer toutes celles qui, étant dures par elles-mêmes, en ont sous elles d'autres plus douces.

J'écris donc *la*, *lé*, *li*, *lo*, *lu*, et je prononce *la* (1). Je fais observer 1°. que ma langue se replie sur elle-même, et que sa pointe en s'élevant frappe mon palais; 2°. qu'elle s'élargit d'une manière sensible pour prononcer la lettre *l* de cette syllabe, mais qu'elle se rétrécit aussitôt pour en prononcer la lettre *a*. Les sourds-muets saisissent assez facilement cette prononciation, dans laquelle il se passe quelque chose à peu près semblable à ce qui se fait dans la langue du chat lorsqu'il boit. (2)

---

(1) La partie antérieure de la langue suffisamment étendue s'élève en se courbant, et s'attache au palais au-dessus des alvéoles des dents canines supérieures. La voix ne peut alors sortir que par deux minces filets, le long des bords de la langue.

(2) Quant à ce qu'on appelle *l* mouillée, la prononciation

En écrivant *ma*, *mé*, *mi*, *mo*, *mu*, et prononçant *ma*, je fais observer que la situation de mes lèvres semble être la même que pour la prononciation du *p* et du *b*; mais 1°. que la pression des lèvres l'une contre l'autre n'est pas aussi forte que celle du *p*, et qu'elle est même plus faible que celle du *b*; 2°. qu'en prononçant cette lettre, mes lèvres ne font aucun mouvement sensible en avant; 3°. que la prononciation de cette lettre doit sortir par le nez. (1)

Je prends donc le dos de la main du sourd-muet, et je la mets sur ma bouche; je lui fais sentir combien est faible la pression de mes lèvres, qui ne font en quelque sorte que s'approcher l'une de l'autre, et qui ne font aucun mouvement

---

n'en diffère pas de *i*. Ainsi, dans *travailla*, *ailla* ne se prononce pas autrement que dans *maïa*.

(1) Les lèvres étant serrées l'une contre l'autre, la voix, modifiée dans le poumon et repoussée vers les dents ne pouvant trouver de passage, reflue vers le palais et sort par les narines, en produisant une sorte de *mugissement* sourd.

L'*m* est une sorte d'adoucissement du *p* et du *d*. Faites articuler d'abord *b*, et faites signe ensuite à l'enfant de porter sa voix vers le palais, et de faire sortir le son par les narines, il fera entendre le son de *m*.

pour faire sortir la parole; ensuite je mets ses deux *index* sur les deux côtés de mes narines, et je lui fais sentir le mouvement qui s'y passe, en faisant sortir par le nez la prononciation de cette lettre. Il se trouve des sourds-muets qui ont de la peine à saisir ce second adoucissement du *p*, et l'émission de l'air par les narines; mais avec un peu de patience, on les y amène par le moyen que je viens d'expliquer, en leur faisant faire sur eux-mêmes ce qu'ils ont éprouvé sur moi lorsque je prononçais cette lettre. Quelques savans en ce genre ont dit que la lettre *m* était un *p* qui sortait par le nez, et la lettre *n* un *t* qui sortait par la même voie; au moins est-il certain que la lettre *n* peut se prononcer très distinctement en observant la même position que pour le *t*. Il est cependant plus commode de porter le bout de la langue derrière les dents incisives supérieures (1), en les pressant fortement, et cette position facilite bien

(1) La langue étant ainsi placée, le souffle qui reflue par le nez produit l'articulation de *n*. Dans *n*, le bout de la langue ne s'élève pas comme dans *l*.

Quand la partie moyenne et postérieure de la langue s'attache au palais de manière à resserrer le souffle et à le forcer à passer par les narines, on fait entendre l'articulation *gn*.

davantage la sortie de la respiration par le nez; c'est ce que je fais observer au sourd-muet, en prononçant moi-même *na*, pendant qu'il a ses deux doigts sur mes deux narines, et en lui faisant ensuite prononcer *na*, *né*, *ni*, *no*, *nu*.

M. Amman regarde la lettre *r* comme la plus difficile de toutes, et ne fait point de difficulté de dire : *sola littera* r *potestati meœ non subjacet*. Voici de quelle manière je m'y suis toujours pris, lorsque je ne pouvais la faire prononcer à quelques sourds-muets : je mettais de l'eau dans ma bouche, et je faisais tous les mouvemens qui sont nécessaires pour se gargariser; ensuite je faisais faire la même chose aux sourds-muets, et pour l'ordinaire ils disaient sur-le-champ *ra*, *ré*, *ri*, *ro*, *ru*. Je conseillerais donc volontiers, qu'en cas de besoin, on fît la même chose; mais comme il s'en trouve quelques uns qui pleurent lorsqu'on veut leur faire cette opération, pour ceux-là, il faut leur faire sentir, sur soi-même ou sur quelque autre personne, le mouvement qui se fait dans le gosier en prononçant cette lettre. (1)

---

(1) Pour prononcer *r*, la langue se replie plus encore que pour *l*, et s'attache au haut du palais; étant poussée par

Si cela ne réussit pas, il ne faut qu'un peu de patience, parce que ceux mêmes qui ne peuvent la prononcer disent ordinairement très bien la syllabe *pra*, lorsqu'on en est à cet endroit de l'instruction; ce qui les conduit à la syllabe *ra*, qu'ils ne pouvaient prononcer; car alors il est très facile de leur faire sentir sur eux-mêmes la différence de ce qui se passe sur leurs lèvres pour la prononciation du *p*, d'avec ce qui se passe dans leur gosier pour la prononciation de la lettre *r*.

Nous n'expliquons point en détail à nos sourds-muets les petites différences qui se trouvent dans les positions de la langue en prononçant nos quatre différens *e*; nous leur faisons remarquer seulement l'ouverture plus ou moins grande de la bouche, et cela leur suffit à l'instant même; cependant la moue que l'on fait en prononçant l'*e* muet ou la diphtongue *eu* mérite une attention particulière.

Il n'est pas toujours bien facile de leur faire saisir la différence de cette moue d'avec celle que

---

l'air qui sort avec force, elle lui cède, mais avec une sorte d'élasticité qui la fait revenir rapidement sur elle, et aussi long-temps que l'on veut faire durer le frémissement que cette lettre représente.

nous faisons en prononçant *ou*. Cependant la seconde resserre le gosier et la bouche : la première dilate l'un et l'autre. En prononçant *eu*, la lèvre inférieure est tant soit peu plus pendante. Nous faisons observer aux sourds-muets qu'en soufflant dans nos mains pendant l'hiver, pour nous échauffer, nous disons naturellement *eu*.

*N. B.* Lorsque la consonne précède la voyelle, on dispose d'abord les organes, et en articulant, on prononce simultanément la consonne et la voyelle, comme *pa*, *bé*, *ba*. Si la voyelle précède, le son qu'elle produit est brusquement arrêté par l'articulation de la consonne, comme dans *ap*, *ep*, *ab*.

---

## CHAPITRE II.

### OBSERVATIONS NÉCESSAIRES POUR LA LECTURE ET LA PRONONCIATION DES SOURDS-MUETS.

Nous avons su prononcer les différens mots de notre langue avant que d'apprendre à lire. La première de ces deux études s'est faite, de notre part, sans nous en apercevoir, et toutes les personnes avec qui nous vivions étaient nos maîtres sans s'en douter. De prétendus experts dans l'art nous ont introduits dans la seconde de ces sciences ; mais si nous y avons réussi, ce n'a point été leur faute, car ils prenaient tous les moyens pour nous en empêcher. En nous faisant épeler un *t*, un *o*, un *i*, un *é*, une *n* et un *t*, ils nous mettaient à cent lieues de *tè* : c'était cependant pour nous le faire dire. Peut-on imaginer rien de plus déraisonnable? Enfin nous avons su lire, parce que nous avions plus de facilité que nos maîtres n'avaient de bon sens. Au moins, après nous avoir fait épeler toutes ces lettres, auraient-ils dû nous dire de les oublier pour prononcer *tè*.

ARTICLE PREMIER.

*Comment on apprend aux sourds-muets à prononcer de même des syllabes qui s'écrivent différemment.*

Il n'en est pas des sourds-muets comme des autres enfans. De la prononciation à la lecture il n'y a pour eux qu'un seul pas ; disons mieux : ils apprennent l'une et l'autre en même temps. Nous avons soin de leur bien inculquer ce principe, que nous ne parlons pas comme nous écrivons. C'est un défaut de notre langue ; mais nous ne sommes pas maîtres de le corriger : nous écrivons pour les yeux, et nous parlons pour les oreilles.

Nous mettons donc l'une sur l'autre différentes syllabes dans le même ordre qu'on les voit ici :

| | | |
|---|---|---|
| tê | lê | mê |
| tes | les | mes |
| tais | lais | mais |
| tois | lois | mois |
| toient | loient | moient, |

et nous disons à nos sourds-muets qu'elles se prononcent toutes de même en cette manière : *tê, tê, tê, tê, tê, ....lê, lê, lê, lê, lê,.... mê, mê, mê,*

*mé, mé.* Ensuite nous leur faisons prononcer de cette manière chacune de ces syllabes ; ils l'entendent, c'est-à-dire qu'ils le comprennent, et nous voyons qu'ils ne s'y trompent jamais.

Nous observons la même méthode pour toutes les syllabes qui se prononcent les unes comme les autres, et qui s'écrivent différemment ; et cela entre si bien dans leur esprit, que sous notre dictée, lorsqu'elle se fait par le mouvement des lèvres, sans être accompagnée d'aucun signe, comme nous le dirons ci-après, ils écrivent tout autrement qu'ils ne vous voient prononcer. Par exemple, nous prononçons *leu mouà de mè*, et ils écrivent *le mois de mai* ; nous prononçons *l'ó deu fontène*, et ils écrivent *l'eau de fontaine ;* je prononce *j'é deu la pène*, et ils écrivent *j'ai de la peine*, etc., etc. (1)

---

(1) Lorsque vous commencerez à faire lire votre élève, il sera avantageux de lever les difficultés que lui présentera l'irrégularité de notre orthographe, en représentant avec des caractères simples la prononciation des mots difficiles. Ainsi, s'il avait à lire ces mots : *ils avaient ardemment souhaité*, vous écririez au-dessous, *il za'vè tardamant souhaité.*

### ARTICLE II.

### *Sur les syllabes composées de deux consonnes et d'une voyelle.*

Les sourds-muets n'ayant eu, dans leurs premières leçons, que des syllabes dont la prononciation était absolument indivisible, lorsque nous leur en écrivons qui commencent par deux consonnes, et qui exigent par conséquent deux différentes dispositions de l'organe avant la prononciation de la voyelle qu'elles précèdent, cette opération souffre de la difficulté.

Ainsi nous écrivons *pra*, *pré*, *pri*, *pro*, *pru*; mais les sourds-muets ne manquent point de dire *peura*, *peuré*, *peuri*, *peuro*, *peuru*. Pour corriger ce défaut, nous leur montrons qu'ils font deux émissions de voix, et que nous n'en faisons qu'une. Nous leur faisons mettre deux doigts de leur main droite sur notre bouche, et deux doigts de leur main gauche sur notre gosier : ensuite nous prononçons comme eux, très tranquillement *peura*, *peuré*, *peuri*, etc., en comptant avec nos doigts une et deux, à mesure que nous prononçons chacune de ces syllabes, et nous les avertissons que ce n'est point comme cela qu'il faut faire.

Alors nous leur disons par signes qu'il faut serrer et unir ces deux syllabes que nous avons séparées, et n'en faire qu'une seule. Leurs doigts étant donc toujours sur notre bouche et sur notre gosier, nous prononçons très précipitamment *pra*, et ensuite de même *pré*, *pri*, *pro*, *pru*. Nous leur montrons, à chaque fois, que nous ne faisons qu'une seule émission de voix; ils le sentent, ils essaient de faire la même chose, et pour l'ordinaire en peu de temps ils y réussissent.

Mais, comme je l'ai remarqué ci-dessus, il faut bien prendre garde de les rebuter, s'ils n'y réussissent pas en peu de temps. Tout homme trop vif et sujet à l'impatience ne serait pas propre à ce ministère.

D'après l'opération que je viens d'expliquer, on concevra facilement comment il faudra s'y prendre pour faire prononcer toutes les syllabes qui commencent par une consonne suivie d'une *r*. Quant à celles qui, comme *pla*, *plé*, *pli*, *plo*, *plu*, sont suivies d'une *l*, il faut faire sentir au sourd-muet le retroussement de sa langue vers son palais, qui doit se faire pour l'*l*, immédiatement avec la prononciation de la consonne *p*.

## ARTICLE III.

### *Sur les syllabes qui finissent par une* n.

Pour les syllabes qui finissent en *n*, comme *tran*, *pan*, *san*, nous disons aux sourds-muets que la voix doit se jeter dans le nez : alors nous leur faisons mettre leurs deux doigts *index* sur le côté de chacune de nos narines, et les presser doucement. Ensuite nous prononçons *tra*, *pa*, *sa*, et nous leur faisons observer qu'ils ne sentent aucun mouvement qui se fasse dans nos narines. Après cela nous disons *tran*, *pan*, *san*, et nous leur faisons remarquer le mouvement très sensible qu'ils y éprouvent. Nous mettons à notre tour nos doigts sur leurs narines, et nous leur faisons prononcer d'abord *tra*, *pa*, *sa*; mais nous les avertissons ensuite de jeter leur voix dans leurs narines, comme ils ont senti que nous avions fait nous-mêmes pour dire *tran*, *pan*, *san*. Quelques uns d'entre eux nous exercent un peu long-temps, d'autres le font dès la première fois. Nous aidons cette opération, en leur faisant sentir que lorsqu'ils disent *tra*, *pa*, *sa*, l'air qui sort de leur bouche échauffe le dos de leur main, et qu'il n'en

est pas de même lorsque leur bouche étant fermée, l'air ne sort que par leurs narines.

## ARTICLE IV.

*Sur les mots qui se terminent en* al, *ou en* el, *ou en* il.

Lorsque les mots *natal*, *immortel*, *subtil*, sont au masculin, et par conséquent ne se terminent point par un *e* muet, nous montrons aux sourds-muets que nous laissons notre langue dans la position de l'alphabet labial, qui convient à la prononciation de la lettre *l*. Nous n'abaissons point notre langue pour laisser sortir l'air librement, et nous fermons notre bouche avec notre main. Nous faisons ensuite la même chose avec les sourds-muets pour toutes les syllabes de la même espèce : il n'importe par quelles consonnes elles se terminent : nous leur fermons la bouche, et nous n'en laissons pas sortir l'air. Alors ces consonnes reçoivent leur son de la voyelle qui les précède, et à laquelle elles sont immédiatement unies.

### *Corollaire des trois articles précédens.*

Nous avons encore à parler d'une espèce de

syllabe qui se termine par deux consonnes donnant chacune un son distinct, comme *cons* dans *constater*, et *trans* dans *transporter*. Il n'est question que d'appliquer à ces sortes de syllabes les trois opérations que nous venons de décrire. En montrant aux sourds-muets qu'il faut jeter la voix dans le nez, on leur fait prononcer *con*, selon ce qui a été dit, article III. En les faisant resserrer et unir deux consonnes, on leur fait dire *cons*, ainsi que nous l'avons expliqué, article II. Enfin, en leur mettant la main sur la bouche, et les obligeant de rester dans la disposition des organes qui convient à la lettre *s*, on les empêche de dire *conseu*, de la manière dont nous l'avons montré, article IV.

Tel est aujourd'hui, avec les sourds-muets, le *nec plus ultrà* de mon ministère pour ce qui regarde la prononciation et la lecture. Je leur ai ouvert la bouche et délié la langue : je les ai mis en état de pouvoir prononcer plus ou moins distinctement toutes sortes de syllabes. Je puis dire tout simplement qu'ils savent lire, et que tout est consommé de ma part. C'est aux pères et mères ou aux maîtres et maîtresses chez lesquels ils demeurent, à leur faire acquérir de l'usage, soit

par eux-mêmes; soit en leur donnant le plus simple maître à lire, qui soit exact à leur faire une leçon tous les jours, après avoir assisté lui-même à nos premières opérations. Il s'agit de dérouiller de plus en plus leurs organes par un exercice continuel. Il faut aussi les obliger de parler, en ne leur donnant tous leurs besoins qu'après qu'ils les ont demandés. Si on ne se conduit pas de cette manière, tant pis pour les sourds-muets, et ceux qui s'y intéressent : quant à moi, il ne m'est pas possible d'en faire davantage.

Lorsque je n'avais point à instruire la quantité de sourds-muets qui sont venus successivement l'un après l'autre fondre sur moi, l'application que je faisais par moi-même des règles que je viens d'exposer, m'a suffi pour mettre M. Louis-François-Gabriel de Clément de la Pujade en état de prononcer en public, dans un de nos exercices, un discours latin de cinq pages et demie; et dans l'exercice de l'année suivante, il a soutenu une dispute en règle sur la définition de la philosophie, dont il avait détaillé la preuve, et répondu en toute forme scolastique aux objections de M. François-Élisabeth-Jean de Didier, l'un de ses condisciples (les argumens étaient communiqués).

J'ai mis aussi une sourde-muette en état de réciter de vive voix à sa maîtresse les vingt-huit chapitres de l'Évangile selon saint Matthieu, et de lire avec elle l'office des Primes, tous les dimanches, etc. Ces deux exemples doivent suffire.

Mais il ne me serait pas possible aujourd'hui de faire la même chose; en voici la raison :

La leçon qu'on donne à un muet, pour le langage, ne sert qu'à lui seul; il faut nécessairement ici du personnel. Ayant donc plus de soixante sourds-muets à instruire, si je donnais seulement, à chacun d'eux, dix minutes pour l'usage de la prononciation et de la lecture, cela me prendrait dix heures entières. Et quel serait l'homme d'une santé assez robuste pour soutenir une telle opération? Mais, d'ailleurs, comment pourrais-je continuer leur instruction dans l'ordre spirituel? Or, c'est le but principal que je me suis proposé en me chargeant de cette œuvre.

Quand on voudra, dans un établissement, conduire plusieurs sourds-muets jusqu'à une prononciation et une lecture totalement distinctes, on leur donnera des maîtres qui se consacreront par état à ce genre d'éducation, et qui les exerceront tous les jours. Il n'est pas nécessaire de choisir

pour cet emploi des hommes à talens, il suffit d'en trouver qui aient de la bonne volonté et du zèle, et qui pratiquent fidèlement ce que nous avons expliqué. Pour cette œuvre purement mécanique, des gens d'esprit sont plus à craindre qu'à désirer, parce qu'ils s'en lasseraient bientôt. En se rabattant au niveau des maîtres d'école ordinaires, on en trouvera qui s'y appliqueront assidûment et persévéramment, pourvu que cette occupation forme pour eux un état dont ils soient certains jusqu'à la fin de leur vie; c'est le seul moyen d'y réussir.

S'il se trouve, en province, quelque père ou mère, maître ou maîtresse, qui ait un sourd-muet dans sa maison, et qui ne soit pas en état de comprendre tout ce que j'ai expliqué le plus clairement qu'il m'a été possible, sur la manière d'apprendre aux sourds-muets à lire et à prononcer, voici ce que je leur conseille.

Dès l'âge de quatre ou cinq ans ils mettront souvent devant eux, ou même prendront entre leurs jambes le jeune sourd-muet; ils lui leveront la tête pour l'engager à les regarder, en lui proposant quelque récompense. Lorsqu'il regardera, ils prononceront fortement (il n'est pas nécessaire

de crier pour cela) et tranquillement *pa, pé*. Ils ne seront pas long-temps sans obtenir ces deux syllabes. Ils diront ensuite *pa, pé, pi*, et ils y joindront par degrés, *po* et *pu*.

Quand ils auront réussi, ils prendront de même par degrés, *ta, té, ti, to, tu*, et ensuite *fa, fé, fi, fo, fu*, toujours en prononçant *fortement* et tranquillement, et en faisant marcher les récompenses à proportion du succès. Mais ils auront soin de ne point passer d'une première syllabe à une seconde, et de même, de la seconde à la troisième, jusqu'à ce que la précédente ait été bien prononcée. Je vois tous les jours de très petits sourds-muets qui n'apprennent que de cette manière. Ce mot *fortement* ne signifie autre chose, si ce n'est qu'il faut appuyer longuement sur la syllabe qu'on prononce. Les pères ou mères, maîtres ou maîtresses porteront alors cette méthode, que je suppose qu'ils auront entre leurs mains, puisqu'ils auront fait ce que je leur conseille ici; ils la porteront, dis-je, à quelqu'un de plus habile qu'eux; et en lui montrant la seconde partie de cet ouvrage, qui n'est pas longue, ils le prieront de vouloir bien la lire, et de leur montrer comment ils devront continuer leurs opérations.

## CHAPITRE III.

### Comment on apprend aux sourds-muets à entendre par les yeux, d'après le seul mouvement des lèvres, et sans qu'on leur fasse aucun signe manuel.

Les sourds-muets n'ont appris à prononcer nos lettres, qu'en considérant avec attention quelles étaient les différentes positions de nos organes à mesure que nous prononcions très distinctement chacune d'elles; ils ont compris qu'ils devaient faire en second ce qu'ils nous voyaient faire avant eux. Nous étions le tableau vivant à la copie duquel ils s'efforçaient de travailler; et lorsqu'ils y réussissaient avec notre secours, ils éprouvaient dans leurs organes une impression très sensible, qu'ils ne pouvaient confondre avec celle que produisait une autre position des mêmes organes.

Par exemple, il leur était impossible de ne pas voir de leurs yeux, et de ne pas sentir dans leurs organes que le *pa*, le *ta* et le *fa* y opéraient des mouvemens bien différens les uns des autres.

Lors donc qu'ils apercevaient ces différences de mouvement sur la bouche des personnes avec lesquelles ils vivaient, ils étaient avertis aussi certainement, que ces personnes prononçaient un *pa*, ou un *ta*, ou un *fa*, que nous le sommes nous-mêmes par la différence des sons qui viennent frapper nos oreilles.

Or, il ne faut point s'imaginer que les consonnes dures, telles que sont *p*, *t*, *f*, *q*, *s*, *ch*, soient les seules qui produisent à nos yeux une impression sensible lorsqu'on les prononce en notre présence. Je conviens qu'elles nous frappent davantage; mais les autres consonnes et les voyelles ont aussi leurs caractères distinctifs que nos yeux peuvent apercevoir; ce que nous avons dit (chap. Ier) sur la manière dont on doit s'y prendre pour montrer aux sourds-muets à les prononcer, en est la preuve; mais il est juste d'en donner une autre qui, étant une preuve d'expérience, fera sans doute plus d'impression sur nos lecteurs.

L'alphabet manuel n'est pas le seul que nous montrions à nos élèves : nous leur apprenons aussi l'alphabet labial. Le premier des deux est différent dans les différentes nations; le second est

commun à tous les pays et à tous les peuples ; le premier s'apprend en une heure, le second demande beaucoup plus de temps. Il faut pour cela que le disciple soit en état de comprendre et de pratiquer tout ce que nous avons dit sur la prononciation, dans le premier et le second chapitre.

Mais quand une fois il a compris toutes les dispositions qu'on doit donner aux organes de la parole pour prononcer une lettre quelconque, il importe peu que nous lui en demandions une, quelle qu'elle soit, ou par l'alphabet manuel, ou par l'alphabet labial ; il nous la rendra également, et nous lui dicterons, lettre à lettre, des mots entiers par l'alphabet labial, comme par l'alphabet manuel. Il les écrira sans faute ; je ne dis pas qu'il les entendra, mais seulement qu'il les écrira, parce que je ne parle ici que d'une opération physique et d'un enfant qui n'est point avancé dans l'instruction.

Les sourds-muets acquérant cette facilité de très bonne heure, et d'ailleurs étant curieux, comme le reste des hommes, de savoir ce que l'on dit, surtout lorsqu'ils supposent qu'on parle d'eux ou de quelque chose qui les intéresse, ils nous dévorent des yeux (cette expression n'est

pas trop forte), et devinent très aisément tout ce que nous disons, lorsqu'en parlant nous ne prenons pas la précaution de nous soustraire à leur vue. C'est un fait d'expérience journalière dans les trois maisons qui renferment plusieurs de ces enfans, et j'ai soin de recommander aux personnes qui nous font l'honneur d'assister à nos leçons, de ne point dire en leur présence ce qu'il n'est point à propos qu'ils entendent, parce que cela serait capable d'exciter l'orgueil des uns et la jalousie des autres.

Je conviens cependant qu'ils en devinent plus qu'ils n'en aperçoivent distinctement, tant que je ne me suis point appliqué à leur apprendre l'art d'écrire sans le secours d'aucun signe, d'après la seule inspection du mouvement des lèvres; mais je ne me presse point de leur communiquer cette science : elle leur serait plus nuisible qu'utile, jusqu'à ce qu'ils aient acquis la facilité d'écrire imperturbablement, sous la dictée des signes, en toute orthographe, quoique ces signes ne leur représentent ni aucun mot ni même aucune lettre, mais seulement des idées dont ils ont acquis la connaissance par un long usage.

Avant qu'ils soient parvenus à ce terme, sem-

blables à un grand nombre de personnes qui n'écrivent que comme elles entendent prononcer, et qui font par conséquent une multitude de fautes d'orthographe, ne sachant pas la différence qu'on doit mettre entre l'écriture et la prononciation, nos sourds-muets écriraient les mots selon qu'ils les verraient prononcer, d'où il résulterait nécessairement une confusion insupportable, non seulement dans leur écriture, mais même dans leurs idées.

Au contraire, ayant fortement gravé dans leur esprit l'orthographe des mots dont ils se sont servis cent et cent fois, et d'ailleurs étant bien et dûment avertis que nous prononçons pour les oreilles, mais que nous écrivons pour les yeux, ils savent qu'ils ne doivent point écrire ces mots comme ils les voient prononcer, de même que nous savons que leur prononciation ne doit point être la règle de notre écriture.

Et comme la matière dont on parle et la contexture d'une phrase nous font écrire différemment des mots dont le son est parfaitement semblable à nos oreilles; le bon sens, que les sourds-muets possèdent comme nous, dirige également leurs opérations dans l'écriture.

Il est aisé de concevoir que, dans le commencement de ce genre d'instruction, il est nécessaire 1°. que le sourd-muet soit directement en face de son instituteur, pour ne perdre aucune des impressions que les différentes positions de l'alphabet labial opèrent sur les organes de la parole et sur les parties qui les environnent; 2°. que l'instituteur force, autant qu'il est possible, ces espèces d'impressions, pour les rendre plus sensibles; 3°. que sa bouche soit assez ouverte pour laisser apercevoir les différens mouvemens de sa langue; 4°. qu'il mette une espèce de pause entre les syllabes du mot qu'il veut faire écrire ou prononcer, afin de les distinguer l'une d'avec l'autre.

Il n'est pas nécessaire qu'il fasse sortir de sa bouche le moindre son, et c'est toujours ainsi que j'en use. Les assistans voient des mouvemens extérieurs, mais ils n'entendent rien, et ne savent pas ce que ces mouvemens signifient; le sourd-muet qui voit ces mêmes mouvemens, et qui en sait la signification, écrit le mot ou le prononce, au grand étonnement de ceux qui l'environnent.

Il est vrai que tous ceux qui parlent vis-à-vis

des sourds-muets ne prennent pas toutes les précautions que nous venons d'expliquer, c'est ce qui fait qu'ils ne sont pas aussi clairement entendus; mais 1°. il suffit presque toujours, pour un sourd-muet intelligent, qu'il aperçoive quelques syllabes d'un mot et ensuite d'une phrase, pour qu'il devine le reste; 2°. l'habitude continuelle des sourds-muets avec les personnes chez lesquelles ils demeurent, facilite beaucoup la possibilité de les entendre; 3°. si les sourds-muets n'entendent pas autant qu'ils le pourraient, ce n'est pas leur faute, mais celle des personnes qui parlent devant eux, et qui ne prennent pas les précautions nécessaires pour se faire entendre.

En vain répondrait-on que ces personnes ne savent pas les dispositions qu'elles doivent mettre dans leurs organes, pour rendre sensibles aux sourds-muets les paroles qu'elles prononcent : sans doute elles ne le savent pas, et c'est pour elles une espèce de mystère ; mais elles les mettent *machinalement* (ces dispositions) dans leurs organes, sans quoi elles ne pourraient parler, et les sourds-muets (*instruits*) les apercevront toujours, tant qu'on ouvrira la bouche autant qu'il sera né-

cessaire, et qu'on parlera lentement en appuyant séparément sur chaque syllabe.

Nous avons cette complaisance pour les étrangers qui apprennent notre langue, et qui commencent à l'entendre et à la parler ; et de leur côté, ils font la même chose avec nous, tant que la leur ne nous est pas familière. Pourquoi n'en userions-nous pas de même avec les sourds-muets, nos frères, nos parens, nos amis, nos commensaux? et ne serons-nous pas assez récompensés de cette espèce de gêne, si tant est qu'elle mérite ce nom, par la consolation qu'elle nous donnera de remédier en quelque sorte au défaut de leurs organes, en leur fournissant un moyen de saisir par leurs yeux ce qu'ils ne peuvent entendre par leurs oreilles?

Je crois avoir rempli la double tâche que je m'étais proposée, qui consistait 1°. à présenter la route qu'on doit suivre pour apprendre aux sourds-muets à prononcer comme nous toutes sortes de paroles; 2°. à faire connaître comment on pouvait parvenir à rendre sensibles à leurs yeux et intelligibles à leur esprit, toutes les paroles qui sortent de notre bouche, mais qui ne font aucune impression sur leurs oreilles.

Puisse ce fruit de mon travail être de quelque utilité, jusqu'à ce que d'autres instituteurs aient répandu plus de lumières sur cette matière importante! *Fiat, fiat.*

FIN.

# TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

## DANS LE TOME SECOND.

FIN DE LA TABLE DES MATIÈRES.

# ERRATA.

Page 10, ligne 4, *au lieu de :* mais les idées; *lisez*, les idées.
22, 8, *au lieu de :* pour faire donner; *lisez*, pour donner.
26, 13, *au lieu de :* lignes convergentes qui; *lisez*, lignes qui.
28, 17, *au lieu de :* riss; *lisez*, viss.
30, 24, *au lieu de :* on le déterminer; *lisez*, ou à le déterminer.
36, 1, *au lieu de :* ici en regard des noms; *lisez*, ici, en regard, des noms.
42, 2, *au lieu de :* il y a de plus commun; *lisez*, il y a de commun.
*Ib.*, 5, *au lieu de :* de le rendre sensible; *lisez*, de le faire d'une manière sensible.
45, 6, *au lieu de :* carrés de dizaine, *lisez*, groupes de dizaines.
*Ib.*, lignes 12 et 24; page 46, ligne 1, *au lieu de :* cadres de dizaine; *lisez*, groupes de dizaines.
50, 27, *au lieu de :* division qui; *lisez*, division, qui.
63, 4, *au lieu de :* l'analyse; *lisez*, l'analogie.
64, 26, *au lieu de :* répétiteur; *lisez*, instituteur.
69, 5 de la note, *au lieu de :* se baissant; *lisez*, se baissent.
75, 15, *au lieu de :* dont; *lisez*, que.
89, 10, *après le mot* fini, *supprimez l'alinéa.*
102, 11, *au lieu de :* la seconde personne de l'impératif; *lisez*, le second temps de l'impératif.
109, 21, *au lieu de :* approchez cette chaise; *lisez*, approchez-vous.
138, 15, *au lieu de :* celui *de moi;* lisez, *celui de moi.*
163, 13, *au lieu de :* désapprobateur; *lisez*, désapprobatif.
174, 17, *au lieu de :* la rose n'est pas plus fraîche que ce teint; *lisez*, la rose est anssi fraîche que ce teint.
218, 6, *au lieu de :* est pronom; *lisez*, est quelquefois pronom.
*Ib.*, 7, *au lieu de :* sont-ce des roses; lisez, *sont-ce là les roses.*
240, 19, *au lieu de :* si j'aurais; *lisez*, si j'aurai.
250, 20, *au lieu de :* c'est-à-dire *on aurait dit que vous étiez malade ;* lisez, *on aurait dit que vous étiez malade*, c'est-à-dire :
273, 2, *au lieu de :* qui le suit; *lisez*, qui suit.
274, 1, *au lieu de :* verbe quand; *lisez*, verbe, quand.
299, 14, *au lieu de :* rapprocherait; *lisez*, approcherait.
303, 1, *au lieu de :* nn coup d'œil rapide sur; *lisez*, nn coup d'œil sur.
303, 25 et 27, *au lieu de :* signe; *lisez*, sujet.
304, dernière ligne de la note, *au lieu de :* en exprimant; *lisez*, et expriment.
*Ib.*, 17, *au lieu de :* pensée. Le soleil brille; mais; *lisez*, pensée : *le soleil brille.* Mais.

---